

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNICAMP
BIBLIOTECA CL
SEÇÃO CIRCULANT

ANÁLISE DE ALGUNS EPISÓDIOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Unicamp
Agosto de 2000

200019056

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

ANÁLISE DE ALGUNS EPISÓDIOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Attié Figueira

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2000



234a
Ex.
80 BC/ 43205
C. 16-248/00
D ☒
R\$ 11,00
15/12/00
CPD

M-00153364-7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B234a

Barbosa, Maria José Landivar de Figueiredo

Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita /
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa. - - Campinas, SP: [s.n.],
2000.

Orientador: Rosa Attié Figueira

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição da linguagem. 2. Escrita. 3. Letra I. Figueira, Rosa
Attié. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
Linguagem. III. Título.

Prof^a. Dr^a. Rosa Attié Figueira – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro

Prof^o. Dr^o. Eric Fernandes Hernandez

Prof^o. Dr^o. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARIA JOSÉ SANDIVAR
de Figueiredo Barbosa
e aprovada pela Comissão Julgadora em
16 / 10 / 2000.
Dr. Attié Figueira

Campinas, 25 de agosto de 2000.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Para meus pais, Juarez e Esmeralda, que sempre acreditaram no valor do estudo como a melhor herança para os filhos.

Para meus filhos, Donizeti Jr, Danielle e Débora, que assim como eu buscam a cada dia essa conquista.

Muito obrigada!

À Deus, pelo dom da vida, pela saúde, coragem e perseverança que me proporcionou durante a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof^a. Rosa Attié Figueira, que me mostrou os caminhos a serem seguidos, pela paciência, serenidade, otimismo, incentivo e disponibilidade sem igual com que orientou este trabalho. Mais que uma orientadora, um exemplo de/para a vida.

Ao meu esposo Donizeti, por ser o meu caminho, meu vinho, meu vício, meu bálsamo benigno, meu porto seguro onde atraquei...

Aos meus filhos, por tudo que são para mim.

Aos meus pais e minhas irmãs, por saberem o quanto significava para mim realizar este trabalho e contribuírem, cada qual com seu jeito, para que eu o efetivasse.

Ao Prof^o. Eduardo Guimarães, pela participação imprescindível em momentos decisivos deste trabalho.

À Prof^a. Fausta, pelas valiosas críticas e sugestões no exame de qualificação.

Ao Prof^o Eric Fernandes pela amizade e apoio carinhoso em todos os momentos que precisei.

À Prof^a Deise Nanci, amiga que descobri nesse tempo e que consideravelmente me ajudou.

Aos professores, Maria Bernadete Abaurre, Eni Orlandi, Jairo Nunes, Mônica Zoppi, Tânia Alkimim e Angel Corbera, pelos ensinamentos no decorrer deste Mestrado.

Aos parentes e amigos, pelo incentivo, apoio e ajuda nas várias fases de elaboração desta dissertação.

Às pessoas do IEL, que atenciosamente me prestaram ajuda.

Ao Instituto de Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso, por ter oferecido vagas deste Mestrado à comunidade, propiciando assim o meu ingresso.

À Eliane Maria Viana da Costa, diretora da EEPG “Criança Cidadã”, e Sebastião Romeu da Costa Arruda, assessor pedagógico de Cáceres – MT, por viabilizarem minha licença para qualificação profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

I . INTRODUÇÃO.....	09
II . A CONCEPÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO	
1. Considerações iniciais.....	13
2. Contextualizando a proposta de FERREIRO e colaboradores.....	15
3. Evolução da escrita.....	31
4. O trabalho de BOSCO.....	54
III. ANÁLISE DE ALGUNS EPISÓDIOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO	
DA ESCRITA	61
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
ABSTRACT.....	113
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
VI. APÊNDICE DE DADOS.....	121

RESUMO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Partindo do pressuposto de que a pesquisa de como se desenvolve a linguagem escrita em crianças, mais precisamente na fase inicial, foi e continua sendo motivo de inúmeras indagações, buscamos adentrar no universo do processo da aquisição da escrita, com o propósito de encontrar esclarecimento para alguns fatos observados no percurso desse processo, que vêm, há muito, nos inquietando como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para fixarmos o “corpus”, fomos buscar, entre os documentos recolhidos e guardados desde a infância da D, minha filha, atividades produzidas na escola, em fase de alfabetização e algumas produções anteriores ao ingresso escolar, perfazendo um total de vinte atividades.

O ponto de partida teórico inicial é o aparato descritivo de Emilia Ferreiro em sua produção individual e/ou em colaboração. No decorrer das análises buscamos verificar a adequação de suas postulações até o ponto em que se mostra possível. Em alguns momentos verificamos que uma interpretação distanciada deste ponto de vista pode se mostrar mais rica e abrangente.

Com a realização deste trabalho pretendemos contribuir para romper com alguns limites impostos pela instituição escolar, esclarecer muitas idéias equivocadas a respeito da aquisição da escrita e ainda desvendar algumas particularidades desse processo, pelo menos até onde alcançam os nossos dados.

Palavras-chave: aquisição da linguagem, escrita, letra

I- INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita. Entre as diversas razões que me moveram a fazer este trabalho, destaco dois:

- o fato de ser eu professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e considerar que o ganho de conhecimento é mais significativo quando relacionado com a atividade que o pesquisador desenvolve; e
- ter estudado e ter me interessado pelos Fundamentos Metodológicos da Alfabetização e Fundamentos Psicolinguísticos da Aquisição da Linguagem – disciplinas ministradas pelos professores Eduardo Calil e Rosa Attié Figueira – por ocasião do Curso de Especialização em Língua Portuguesa realizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso no período de 31/10/94 a 28/12/96. Apaixonei-me definitivamente por essas disciplinas. E, com certeza, os grandes responsáveis pelo despertar desse interesse foram esses dois professores.

A propósito desta segunda razão, convém relatar que, senti despertar em mim um enorme interesse em buscar, cada vez mais, compreender o percurso do processo da aquisição da escrita, enquanto um dos acontecimentos significativos na vida de um grande número de pessoas, e por se tratar de um tema que foi, e continua sendo, motivo de indagações por parte de pessoas que como nós, pesquisadores, professores ou pais, se ocupam da educação de crianças.

Foi assim, e partindo desses pressupostos, que passei a interessar-me e acompanhar de perto os escritos de minha filha Débora (D, doravante), na época, em fase inicial de aquisição da escrita.

Afetada pelas discussões levadas a efeito, na oportunidade do Mestrado Inter-institucional em Lingüística Unemat/Unicamp/Capes,

propusemos desenvolver uma pesquisa, que foi depois intitulada: **Análise de Alguns Episódios no Processo de Aquisição da Escrita.**

O "corpus" deste trabalho é constituído de alguns documentos recolhidos e guardados desde a infância de D., perfazendo um total de 20 (vinte) atividades, das quais duas produções foram realizadas antes do ingresso escolar, sendo as demais produzidas na escola, em fase de alfabetização.

Temos os seguintes objetivos:

- desvendar algumas particularidades do processo de aquisição da escrita, a partir dos dados de uma criança;
- buscar esclarecimentos para muitas idéias equivocadas a respeito da aquisição da escrita, pelas quais passamos enquanto professores alfabetizadores; e como consequência:
- romper com alguns limites encontrados na instituição escolar;

A presente dissertação consta de seis partes.

Nesta primeira parte, denominada Introdução, apresentamos as razões que nos levaram a optar por esta área de pesquisa, de uma certa forma isso evidencia a importância dos programas institucionais em que particularmente o Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem se encontra envolvido. Falamos daquilo que pretendemos como horizonte final e descrevemos em linhas gerais o procedimento de composição da dissertação.

Na segunda parte apresentamos as propostas teóricas sobre a concepção da escrita no processo de aquisição, em que abordamos especificamente duas linhas teóricas: a princípio trazemos resenhados três trabalhos de Emília Ferreiro, dois deles em colaboração e um individual, e posteriormente trazemos o trabalho de Zelma Regina Bosco. Trata-se de linhas teóricas diferentes que buscam refletir sobre alguns aspectos significativos para a constituição da escrita infantil

Nesse contexto é apresentado, por um lado, como Emília Ferreiro e colaboradores, utilizando os resultados da psicolinguística

contemporânea e a teoria psicológica e epistemológica de Piaget enquanto marco de referência, mostram como a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita. Isto antes da criança chegar a compreender as hipóteses de base do sistema alfabético. Por outro lado, apresentamos o trabalho de Bosco que, alinhada à perspectiva interacionista desenvolvida nos trabalhos de Lemos, Pereira de Castro e Mota, opõe-se a uma separação ou rompimento necessário e definitivo entre desenho e letra, postulado por Ferreiro e aponta para um possível entrecruzamento entre os traços do desenho e da letra.

Na terceira parte apresentamos a análise dos dados. Neste percurso tomamos como ponto de partida a possibilidade de verificar a aplicabilidade do instrumental descritivo de Emília Ferreiro (individual e/ou em colaboração) até o ponto em que elas se mostrem adequadas. Quando este instrumental se mostra insuficiente procuramos nos acerrar da contribuição de Bosco e de relevantes contribuições de outros autores da área da Psicologia, da Psicolinguística, e da Linguística.

Na quarta parte apresentamos algumas considerações finais, concluindo desta feita, a pesquisa proposta. Ao estudar a relação entre desenho e letra na escrita do sujeito de nossa pesquisa, apontamos para uma possível indistinção entre desenho e letra, que se instala na escrita do nome de D, tendo a letra “O” como elemento crucial deste entrelaçamento.

Na quinta parte trazemos as referências bibliográficas utilizadas para a realização desta Dissertação de Mestrado, e finalmente, na sexta e última parte, o apêndice de dados. Nesta, o material analisado é apresentado em tamanho original.

II - A CONCEPÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

1. Considerações iniciais

Buscar a compreensão do processo da aquisição da escrita pode até parecer redundante e dispensável uma vez que muito se tem dito, muito se tem escrito a respeito disso. Nessa área, os avanços do conhecimento são inegáveis. Entretanto, no dia-a-dia escolar, ao entrarmos em algumas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental ou trocarmos idéias com professores alfabetizadores nos encontros pedagógicos que esporadicamente acontecem, o que vemos e ouvimos constantemente¹, nos dá a sensação exata do muito que ainda há por fazer.

Inúmeras são as imprecisões conceituais e os equívocos a respeito do processo de aquisição da escrita. A concepção de escrita muitas vezes se restringe à transcrição, ou seja, cópia ao invés de produção.

Prestar atenção a essa realidade e associar o que se vê e ouve àquilo que hoje se sabe sobre o processo da aquisição da escrita é um desafio que nos impulsiona a perceber a grande distância que há entre um e outro.

No que diz respeito àquilo que se sabe sobre o processo de aquisição da escrita, sabemos que por muito tempo a preocupação da escola esteve centrada apenas no que o professor deveria fazer em sala de aula, bem como, em suas expectativas quanto ao desempenho da criança. A partir dos anos 70, algumas idéias e descobertas vêm desvendando a natureza e a especificidade do processo de alfabetização. Mas tal conjunto

¹ Aqui falo da posição de sujeito que ocupo, ou seja, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Cáceres, estado de Mato Grosso.

de informações, de grande valor para todos, só alcança uma minoria de professores que a ele tiveram acesso.

A nosso ver, o acesso restrito que os professores têm a essas descobertas, seja pela falta de condições, de oportunidades, de vontade política e ou própria, entre outros, leva conseqüentemente a desajustes ou incoerências.

As idéias e descobertas a que nos referimos, tornaram-se possíveis graças ao desenvolvimento de pesquisas na área da psicologia cognitivista e na área da linguística. Começou-se a perceber que muito da aprendizagem se devia a estratégias do próprio aprendiz diante de fatos novos percebidos em seu universo. Despertou-se também para a importância das experiências prévias não formais que as crianças já trazem consigo ao chegar à escola.

Dentre os diversos autores que realizaram estudos considerados representativos no campo da aquisição da leitura e/ou escrita e que buscaram fundamentar seus estudos na psicologia, mais particularmente na psicologia do desenvolvimento, podemos mencionar: Ferreiro & Teberosky 1979/85/91, Ferreiro, Palacio e colaboradores 1982, Ferreiro & Palácio 1982/87/90, Ferreiro 1985/88/95, 1985/98, 1989, 1992/99, Ferreiro (in Sinclair 1990), Cardoso e Teberosky 1993, Vigotsky 1998 entre outros. Da Psicolinguística temos Kenneth Goodman e Yetta Goodman, (ambos in Ferreiro e Palacio 1982/87/90). No campo da Linguística, temos Abaurre et alli 1997; Cagliari 1989/97, in Rojo (org.) 1998; Kato 1992; Bosco 1999; Motta 1995; Smolka 1996; entre outros, que buscando fundamentar seus estudos a partir da ciência da linguagem, a toma, ora como uma forma de interação, ora como um trabalho simbólico colocando em evidência sua estrutura e sua função simultaneamente.

Não vamos esgotar a apresentação de todos esses trabalhos. Vamos limitar nossa atenção às contribuições que nos parecem pertinentes para a análise dos dados, a ser apresentada no capítulo III.

Esta dissertação é um trabalho sobre a questão da escrita, porém, se em alguns momentos falamos em leitura, é porque leitura e escrita são faces do mesmo processo, sendo impossível tratar da escrita sem referir por vezes à leitura.

Dentre os trabalhos de Emilia Ferreiro há três que deverão ser analisados em detalhe neste capítulo: dois deles escritos em colaboração (**Psicogênese da Língua Escrita, Análises de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura**) e um individualmente (**A Escrita... antes das Letras**).

Vamos apresentá-los a seguir nesta ordem, tentando extrair deles os aspectos mais relevantes para a análise a ser desenvolvida adiante.

Apresentaremos também o trabalho de Bosco. Trata-se de uma tese elaborada numa visão teórica apresentada como alternativa à proposta de Emilia Ferreiro.

Os demais trabalhos, tanto de Ferreiro quanto de alguns dos autores já mencionados serão evocados no decorrer da efetiva análise.

2. Contextualizando a proposta de FERREIRO e colaboradores

Tradicionalmente, a questão da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido tratada como uma questão metodológica. A preocupação com este objeto de estudo sempre girou em torno de qual seria o melhor e mais eficaz método de ensino de leitura e escrita, levantando-se, dessa forma, uma discussão em torno de dois tipos fundamentais de métodos: os sintéticos e os analíticos.

Por um lado, os métodos sintéticos, detentores de maior adesão, tinham como princípio a correspondência entre a linguagem oral e escrita e a ligação estreita da grafia com a fonética. Eles propunham partir dos elementos mais simples como as letras e sílabas para se chegar aos

elementos mais complexos como as palavras e orações. Também conhecidos como do tipo *bottom up*, das partes para o todo, foram dominantes na escola tradicional que insistia na necessidade de aprender as letras, no caso o alfabeto e as famílias silábicas, como condição para aprender ler e escrever bem.

Por outro lado, os métodos analíticos ou do tipo *top down*, colocavam como ponto de partida para o ensino da leitura e escrita as unidades maiores, devendo-se partir de palavras ou frases significativas para se chegar a unidades menores, ou seja, do todo para as partes.

Entre os primeiros podemos citar os métodos fônicos e silábicos mediados pelo fonema e, entre os últimos, os métodos de palavração e os globais, sistematizados nas cartilhas de alfabetização.

Em defesa das qualidades de cada um dos métodos, foi empreendida uma extensa discussão na literatura especializada que, tradicionalmente, vinha tratando a questão da aquisição de leitura e escrita a partir de uma perspectiva pedagógica.

Os métodos sintéticos insistiam basicamente na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, elementos mínimos da escrita, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita.

Sob a influência da linguística, surge o método fônico de alfabetização proposto pelo linguista estruturalista Bloomfield (1933, 1942), derivado da corrente dos métodos sintéticos. Este enfatizava a importância da criança identificar bem os sons, os fonemas, a fim de associar a eles suas representações gráficas, os grafemas. Era fundamental que a criança identificasse corretamente os sons para poder adquirir a escrita.

Embora Bloomfield tenha desempenhado um papel relevante em tornar a linguística uma ciência independente, livre, exclui os aspectos da linguagem que segundo ele e seus seguidores, não poderiam ainda ser tratados com rigor e precisão científica adequada, como era o caso da semântica. Limitava-se a considerar, no processo de aprendizagem, os

comportamentos manifestos; assim, os aspectos que não podiam ser diretamente observáveis e mensuráveis eram automaticamente rejeitados. Agindo dessa maneira, o autor lançava mão do behaviorismo e do empirismo como modelos teóricos competentes para explicar a aquisição da linguagem, de forma que fosse possível exercer o controle sobre a ação e o resultado da ação da criança.

Na visão bloomfieldiana, a palavra estaria diretamente ligada à coisa ou seja, ao referente e este seria o estímulo para a palavra. A aquisição da linguagem era vista como uma formação de hábito ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo. Quanto à natureza, a linguagem era vista como um sistema que poderia ser “quebrado” em elementos constituintes menores, sem levar em conta a maneira como estes constituintes interligados são usados em comunicações orais. O significado, os usos e funções da linguagem, o contexto da produção eram totalmente deixados de lado.

De acordo com Braggio (1992), a leitura e a escrita eram tratadas na ocasião como uma mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua.

Para os defensores dos métodos sintéticos, a aprendizagem da leitura e da escrita era uma questão mecânica; tratava-se da aquisição de uma técnica para decifrar o texto. A concepção de escrita era a de uma transcrição gráfica da oralidade e a concepção de leitura era a de decodificação dos sinais gráficos.

Para os defensores dos métodos analíticos, a leitura era concebida como um ato “global” e “ideovisual” (Ferreiro & Teberosky, 1979/85/91:20). Assim como no modelo sintético primava a audição para apreender bem os fonemas; no método analítico, o que era fundamental para apreender bem o texto era a visão. Dentre os defensores dessa corrente, O. Decroly reagiu fortemente contra os mecanismos dos métodos sintéticos, considerando-os demasiadamente mecanicistas, criou o chamado método global de alfabetização, postulando que *no espírito*

infantil as visões de conjunto precedem a análise (id. Ib.). Nessa concepção, o reconhecimento das palavras e orações era primordial para a aquisição da leitura, constituindo uma tarefa posterior a análise de suas partes ou componentes.

As pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores, divulgadas no final da década de 70, vieram revigorar as discussões empreendidas na literatura especializada que, tradicionalmente, vinha tratando a questão da aquisição de leitura e escrita a partir de uma perspectiva pedagógica.

A ênfase dada às habilidades perceptivas por parte dos modelos associacionistas descuidou de aspectos que, para Ferreiro & Teberosky seriam fundamentais: a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas.

No âmbito desses aspectos fundamentais, Ferreiro e Teberosky procuraram desenvolver estudos sobre a psicogênese da língua escrita com uma visão radicalmente diferente do modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem.

Vale lembrar que para o modelo associacionista da aquisição da linguagem existia uma criança com tendência à imitação e no meio social havia uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança.

Ferreiro & Teberosky promovem um frutífero embate postulando que

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e

cria sua própria gramática. (Ferreiro & Teberosky, 1979/85/91:22).

E vão mais além, postulam uma “nova” criança que vem substituir aquela que recebia aos poucos a linguagem fabricada por outrem. Aparece então um sujeito que reconstrói por si mesmo a linguagem, tomando seletivamente as informações provenientes do meio em que vive.

Diante da assunção de que esse sujeito chega à instituição escolar com um notável conhecimento de sua língua materna e que utiliza inconscientemente desse saber linguístico para comunicar-se cotidianamente, as pesquisadoras vêm corroborar a necessidade de se fazer uma revisão completa das idéias sobre a aprendizagem da língua escrita, a partir das descobertas da Psicolinguística contemporânea. Entre os autores que assinalaram esta necessidade estão J. Kavanagh, I. Mattingly, Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read e Carol Chomsky, conforme citados por Ferreiro & Teberosky.

Ao analisarmos a literatura sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, encontram-se (cf. mostra Ferreiro & Teberosky) dois tipos básicos de trabalho: os centrados em difundir esta ou aquela metodologia como uma panacéia e os dedicados ao estabelecimento de uma lista de capacidades ou habilidades que julgam necessárias a essa aprendizagem. De acordo com as pesquisadoras, incluem-se neste último grupo todos os trabalhos que se ocupam em estabelecer os pré-requisitos para iniciar a aprendizagem, comumente denominados de “maturidade para a lecto-escrita”.

O trabalho que Ferreiro & Teberosky desenvolvem não condiz com nenhuma dessas modalidades.

A literatura psicológica que estabelece a lista das aptidões ou habilidades julgadas como indispensáveis para aprender a ler e a escrever, apresentam continuamente as mesmas variáveis tais como: lateralização

espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação entre outros.

Dos trabalhos cuja intenção é sintetizar essas investigações surge uma visão, segundo as pesquisadoras, bastante curiosa, como por exemplo a de Mialaret (1975 apud op. cit.: 26), para quem todos esses fatores aparecem positivamente correlacionados com uma boa aprendizagem da linguagem escrita.

Nesse sentido, Ferreiro & Teberosky fazem a seguinte reflexão:

(...) se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada..., então também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldades. Em suma: se tudo vai bem, também a aprendizagem da lecto-escrita vai bem.

O mínimo que se pode dizer é que isso é insatisfatório. Com efeito, por um lado, é bem sabido que não há que se confundir uma correlação positiva com uma relação causal (op. cit.: 26).

Por outro lado, elas levantam um questionamento a respeito do que é que há de especificamente ligado à leitura e escrita, nessa extensa lista de fatores.

As pesquisadoras até concordam com a asserção de que a aprendizagem da linguagem escrita seja um problema complexo, mas, acham que é passível de discussão o fato de que para vencer tal complexidade se tenha que lançar mão de uma lista de aptidões.

Algo que Ferreiro e Teberosky têm procurado continuamente é, como elas próprias dizem,

(...) o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir (op. cit.:26).

Segundo Orlandi (1996:90-91), esta posição das autoras traz uma distinção importante para a reflexão sobre a aquisição de conhecimento, pois, (...) *além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, há um **sujeito** que procura adquirir conhecimento e não apenas um **indivíduo** bem ou mal disposto a adquirir uma técnica particular (Orlandi, 1996:91-92, grifo nosso).*

Para as pesquisadoras, Emilia Ferreiro & Ana Teberosky, o sujeito de que falam não é, entretanto, o sujeito do discurso. Ele é aquele que conheceram através da teoria piagetiana. É um sujeito que aprende basicamente através de ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu próprio mundo.

Esse sujeito coloca continuamente à prova, frente a realidade, suas idéias, suas hipóteses, além de confrontá-las com as idéias dos outros.

Para Ferreiro & Teberosky o sujeito ativo que procura compreender a linguagem é aquele que formula e reformula hipóteses, busca regularidades, prova antecipações, cria sua gramática, reconstrói por si mesmo a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe prove o meio, ou seja, aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza entre outras coisas.

Vale ressaltar que Orlandi (id. lb.), diferentemente dessas autoras, chama a atenção para algo que a nosso ver é extremamente

importante, na medida em que faz entrar em consideração, o social e o político:

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Paralelamente a importância de se conhecer todo o processo de aprendizagem, (...) se deveria dar ênfase à distinção daquilo que nos processos cognitivos é específico ao nível de conceptualização próprio do aprendiz e **o que é conhecimento socialmente transmitido** (op. cit.: 91, grifo nosso).

Por outro lado, e em outra direção, supondo que o sujeito cognoscente está presente na aprendizagem da escrita, Ferreiro & Teberosky esclarecem a concepção de aprendizagem em que se baseiam. Em relação à discussão sobre os métodos, elas assinalam

(...) que essa querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear. Porém certamente, essa distinção entre métodos de ensino, por um lado, e processos de aprendizagem do sujeito, pelo outro, requer uma justificativa teórica. Dentro de um marco de referência condutista, ambos aparecem identificados, visto que um dos princípios básicos desta posição é que são os estímulos que controlam as respostas, e a aprendizagem em si nada mais é do que a substituição de uma resposta por outra. Num marco de referência piagetiano, pelo contrário, a distinção é clara e necessária

visto que um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito: neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (Ferreiro & Teberosky, 1979/85/91:26 - 27).

Apesar de Piaget nada ter escrito sobre o tema da leitura e escrita, Ferreiro & Teberosky concebem a sua teoria como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento fazendo a seguinte interpretação:

(...) a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento (op. cit.: 28)

Ao compreender a teoria de Piaget dessa forma, as pesquisadoras não supõem que ela seja aceita como um ponto fundamental e indiscutível, mas como uma teoria científica. Buscando provar sua validade tratam de aplicá-la a domínios ainda inexplorados.

Dessa forma, elas propõem um novo enfoque ao problema da aprendizagem da leitura e da escrita. Transformando as idéias vagas de seus precursores em hipóteses experimentais, realizaram um trabalho experimental em Buenos Aires, durante os anos de 1974, 1975, 1976, e que resultou nas reflexões e teses defendidas e expostas na obra originalmente publicada em espanhol, sob o título: **Los Sistemas de**

Escritura en el Desarrollo del Niño, traduzida para o português como ***Psicogênese da Língua Escrita***.

Inicialmente, as pesquisadoras realizaram investigações através de um *segmento semilongitudinal* de um ano de duração, com um grupo de crianças provenientes de classe baixa, cursando a primeira série pela primeira vez. Os resultados dessa investigação proporcionaram-lhes dois indícios: 1) que o processo de aprendizagem da criança pode vir por vias insuspeitadas pelo professor e 2) que as crianças, inclusive de classe baixa, não começam da estaca “zero” na primeira série. Aos seis anos, a criança já possui uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese não se sabe ao certo.

Pressupondo que até por volta dos quatro anos, uma criança indaga a respeito da escrita, buscam averiguar essa questão através de um estudo de *tipo transversal* com crianças entre quatro e seis anos, frequentando escola, provenientes de classe média e baixa a fim de analisar também a variável diferença social. Devido a problemas alheios à vontade das pesquisadoras os dados não foram suficientes e para completá-los realizam um estudo longitudinal, com uma população similar.

Os princípios básicos que guiaram esse trabalho experimental, foram: 1) *não identificar leitura como decifrado* (sic), 2) *não identificar escrita como cópia de um modelo* e 3) *não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia* (op.cit.:34).

O que as pesquisadoras pretendiam era descobrir as hipóteses que a criança colocava em jogo na realização de cada uma das atividades propostas, as quais supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, no caso, a escrita, sob a forma de uma dada situação a ser resolvida.

O delineamento experimental, conforme as pesquisadoras, compreendia tanto situações de interpretação do código alfabético, tal qual aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica.

Através do *método de indagação*, inspirado no método clínico de Piaget, exploravam os conhecimentos da criança no que se referia às atividades de leitura e escrita.

E foi precisamente esse posicionamento teórico construtivista/interacionista que permitiu a Ferreiro & Teberosky chegar a importantes descobertas. Essa perspectiva teórica permitirá exibir uma postura inovadora em relação ao ensino da escrita, valorizando os primeiros intentos infantis de escrever, antes do ensino formal.

Ao considerarem que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito, supõe-se que apesar da leitura e da escrita terem na escola, seu lugar institucionalmente dado, não é nela que se inicia e nem a ela se restringe.

Tratar o processo de desenvolvimento da escrita como um processo psicogenético piagetiano supõe aceitar os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio e, conseqüentemente, implica em reconhecer que nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, ou seja nenhuma aprendizagem começa do zero.

Na teoria de Piaget, a compreensão do objeto de conhecimento, aparece estritamente ligada à possibilidade do sujeito reconstruir o objeto, por compreender as leis de composição do próprio objeto. Essa compreensão é operatória, é a compreensão das transformações que engendram as configurações, em conjunto com as invariáveis que são próprias do objeto.

O sujeito que compreende o objeto dessa forma, torna-se um sujeito independente porque compreende os mecanismos de produção do conhecimento e, por conseguinte, converte-se em criador de conhecimento.

Essa concepção do sujeito como produtor de conhecimento é o que separa a concepção piagetiana das concepções behavioristas.

E, foram precisamente a teoria psicogenética de Piaget e as conceitualizações da psicolinguística contemporânea que permitiram a

Ferreiro & Teberosky introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito enquanto sujeito cognoscente.

Pressupondo que a aquisição do conhecimento origina-se da atividade do sujeito em interação com o objeto, Ferreiro & Teberosky descrevem a aquisição da linguagem escrita como um processo de construções sucessivas que têm a ver com as experiências do sujeito em relação a esse objeto cultural que é a escrita.

Nesse sentido,

A criança conhece o objeto assimilando-o a seus esquemas, os quais, no decorrer de seu processo de desenvolvimento, são reorganizados e reconstruídos, a partir da diversificação, diferenciação, coordenação, combinação e organização desses esquemas, resultando numa atividade transformadora inerente à própria estrutura... (cf. Bosco, 1999:18).

Nesse processo de construção de estruturas, o sujeito tem papel central. Ele procura ativamente compreender o mundo que o cerca e resolver os problemas que o mundo lhe coloca.

Investigando a leitura tal como a criança a concebe no curso de seu desenvolvimento, isto é, a partir de suas interpretações seja a texto impresso seja a produzido pelo adulto, Ferreiro & Teberosky apresentam os resultados então obtidos. Com relação aos aspectos formais do grafismo e sua interpretação, a maioria das crianças, sujeitos da pesquisa, mesmo não sabendo ler, demonstram ter idéias acerca das características que deve possuir um texto para permitir um ato de leitura. Dois critérios primordiais são utilizados pela criança: *que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres*. A criança formula hipóteses acerca da

quantidade suficiente, além do mais, não basta que tenha caracteres identificados como letras.

É preciso uma certa quantidade de caracteres, variável entre dois e quatro, e que na maioria dos casos situa-se em três. (...) se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco esse cartão pode oportunizar um ato de leitura (Ferreiro & Teberosky, 1979/85/91:43)

Aparecem também outros critérios de classificação² utilizados pelas crianças investigadas, por exemplo: a utilização de índices, distinção letra cursiva/letra de imprensa, número/letra, etc.. Mas, as pesquisadoras fazem uma referência maior a dois critérios principais (os enunciados acima), tendo em vista serem os mais importantes pelas consequências que terão sobre a evolução posterior.

Quanto às relações entre letras e números, elas apresentam três momentos importantes: 1) *letras e números se confundem não somente porque têm marcadas semelhanças gráficas, mas porque a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita*, 2) *letras e números se distinguem, letras que servem para ler, e os números que servem para contar* e 3) *instala-se o conflito que um número pode ser lido, apesar de que não tenha letra, e enfatizam que este último momento só se resolve a partir da tomada de consciência de que os números são escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever as palavras* (op. cit.:46).

Quanto ao reconhecimento das letras individuais, as pesquisadoras encontram diversas situações entre elas:

² Para se ter maiores informações a respeito, consultar Ferreiro & Teberosky, 1979/85/91:44-46.

- a) crianças que reconhecem uma ou duas letras – em particular a inicial do próprio nome – sem utilizar nenhum nome de letra e crianças que usam aleatoriamente o nome de números para letras,
- b) crianças que conhecem alguns nomes de letras, mas que as utilizam sem consistência,
- c) crianças que reconhecem e nomeiam de maneira estável as vogais e que identificam algumas consoantes dando-lhes valor silábico em função do nome a que pertencem,
- d) crianças que nomeiam corretamente todas as vogais e algumas consoantes, e finalmente,
- e) crianças que conhecem praticamente todas as letras do alfabeto e são capazes de dar seus respectivos nomes e valor sonoro.

E, nesse patamar de distinções vejamos o que acontece em relação ao desenho e texto.

Segundo Ferreiro & Teberosky, a maioria das crianças faz uma distinção entre texto e desenho, denotando que : *o desenho serve “para olhar” ou “para ver”, enquanto que o texto serve “para ler”* (op. cit.:47). A princípio, algumas crianças ao proceder a um ato de leitura, davam a impressão de que desenho e texto eram complementares; mais adiante, demonstram saber que onde se pode ler é onde existem letras, entretanto, a imagem seria um elemento de apoio, não podendo ser excluído; e finalmente, compartilham a possibilidade de distinguir dentro de um universo gráfico as imagens que servem “para olhar”, do texto que serve “para ler”.

Ao depararmos com as abordagens feitas por Ferreiro & Teberosky sobre a questão da orientação espacial da leitura, reportamo-nos àquilo que Orlandi diz, (v. p. 21-22) sobre a necessidade de distinguir aquilo que é específico ao nível de conceitualização próprio do aprendiz e aquilo que é conhecimento socialmente transmitido.

A nosso ver reside nessa questão um conhecimento que deve ser socialmente transmitido, que, por sinal, vem de encontro à abordagem das pesquisadoras quando dizem que

(...) a distinção números/letras/sinais de pontuação, e o reconhecimento da orientação convencional da leitura, estamos, pelo contrário, no terreno dos conhecimentos socialmente transmitidos, e altamente convencionais. Que as crianças difiram sensivelmente com respeito a ele é previsível, porque sua aquisição requer condições sociais específicas (objetos e informantes à disposição) (op. cit.:61).

Utilizando uma situação que consistia em pedir que a criança lesse um texto escrito acompanhado de imagens gráficas, Ferreiro & Teberosky investigam as relações entre o desenho e a escrita.

A intenção das pesquisadoras era averiguar quais eram as hipóteses das crianças com respeito a escrita, quando acompanhada de uma imagem. A partir da apresentação às crianças de uma lâmina composta por textos e imagens, as pesquisadoras perguntavam “*se tinha algo para ler*”, solicitavam que indicassem “*onde*” e instigavam-nas a ler o que ali estava escrito. Eram pares de figuras compostas por desenhos de objetos familiares e um texto localizado abaixo de cada imagem. Nuns estavam escritos somente uma palavra e noutros, orações. A imagem nem sempre ilustrava exatamente o texto. Esta discordância era feita de propósito, para que as pesquisadoras, além de averiguar mais detalhadamente as hipóteses levantadas pelas crianças, averiguassem também quais delas decifravam o texto e quais antecipavam o texto segundo a imagem.

Os resultados provenientes da observação de crianças pré-escolares³ e de escolares evidenciaram um determinado progresso evolutivo girando em torno de que a princípio a criança apresenta uma indiferenciação entre desenho e escrita, depois o texto passa a ser considerado como uma etiqueta do desenho (nele figura o nome do objeto desenhado, há diferenciação entre desenho e texto), posteriormente as propriedades do texto fornecem indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem e finalmente os fragmentos gráficos são colocados em correspondência com segmentos do enunciado.

Ferreiro & Teberosky, ao investigarem sobre a interpretação dos fragmentos de um texto a partir da leitura sem imagem⁴, chegaram a conclusão de que a criança, ainda sem saber ler chegava a

situar todas as palavras escritas corretamente, guiando-se por uma dupla posição: que inclusive os elementos da linguagem sem conteúdo pleno (as “palavras-nexo” ou os funtores) estão escritos, e que a ordem de escrita corresponde, termo a termo, à ordem de emissão (op. cit.: 155)

Partindo do pressuposto de que a escrita é um objeto potencial de atenção e de reflexão intelectual, inclusive para as crianças de classes menos favorecidas, indagaram também sobre as identificações que as crianças fazem do ato de leitura e que relação estabelecem entre o suporte material em que aparecem os textos e seu conteúdo⁵.

Quanto à leitura silenciosa, a princípio, não poderia ser interpretada sem voz, posteriormente a leitura era concebida independente da voz.

³ Para Ferreiro e Teberosky este termo refere-se ao período que antecede o período escolar.

⁴ Para maiores informações a respeito, consultar Ferreiro & Teberosky, 1979/85/91: 105-155.

⁵ Idem : 156-180.

A respeito da interpretação da leitura com voz, a situação experimental consistia em realizar uma leitura aparente⁶ do conteúdo de um tipo de texto sobre o portador de outro texto.

As respostas foram classificadas em três níveis, respeitando uma determinada evolução: num primeiro instante qualquer ato de leitura era aceito como tal, sem possibilidade de questionamento sobre a procedência do texto escutado; depois surge a possibilidade de antecipar os conteúdos segundo uma classificação dos diferentes portadores de texto; e finalmente, há um começo de diferenciação entre “Língua oral” e “Língua escrita”.

Até aqui, figuraram nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky, a leitura tal como se dá a partir das interpretações pela criança de um texto impresso ou produzido **pelo adulto**. Porém, obviamente, como as próprias pesquisadoras dizem, *a criança é também um produtor de textos desde tenra idade*. E, é chegada a hora de dirigirmos nossa atenção à produção da escrita e como ela se desenvolve.

O trabalho de Ferreiro apresenta uma grande preocupação com o estabelecimento de níveis e estágios pelos quais a autora tenta representar o que ela pensa ser a evolução da escrita. A seção seguinte procura apresentar como este processo é descrito neste quadro teórico.

3. Evolução da escrita

No avanço da coletânea de resultados, reflexões, análises e classificações, Ferreiro e Teberosky passaram da interpretação de um texto à produção. Ao passarem de um para o outro, elas começam dizendo que

Numa criança de classe média, habituada desde pequena a fazer uso dos lápis e papéis que

⁶ Segundo Ferreiro, é uma leitura em voz alta.

encontra na sua casa, podem-se registrar tentativas claras de escrever – diferenciadas das tentativas de desenhar – desde a época das primeiras garatujas ou antes ainda (2 anos e meio ou três anos)(op. cit.:181).

Tais tentativas de escrita, segundo as pesquisadoras, eram de dois tipos: traços ondulados contínuos ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais. Elas postulam que desde esse momento, já existe escrita na criança.

Pressupondo que o ato de escrever é uma coisa e interpretar a escrita produzida é outra, Ferreiro & Teberosky indagaram: *a partir de que momento a criança dá uma interpretação a sua escrita?* Em outras palavras, *a partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica?* (cf. pág. 181).

Diante dessas questões, elas esclarecem que só seria possível respondê-las mediante um estudo rigoroso, a partir de dois ou três anos. Estava em curso um estudo similar. Mesmo sem terem os resultados, já percebiam alguns pontos relevantes, como por exemplo a importância do nome próprio.

Para Ferreiro & Teberosky, no começo da interpretação da própria escrita, a criança pode fazer acompanhar seus desenhos de outros sinais que representem seu próprio nome⁷. Já, dessa forma, a hipótese de que o que escrevem são os nomes logo se generaliza progressivamente aos nomes dos objetos.

Buscando saber como as crianças escreviam sem ajuda escolar, as pesquisadoras prosseguiram com as investigações. Propuseram tarefas variadas onde a exploração sobre a escrita da criança fosse

⁷ É possível discordar desta formulação de Ferreiro & Teberosky: Será que não seria mais adequado falar em produção? Na nossa opinião a criança que põe a seu desenho uma marca que ela supõe ser a representação do seu nome realiza na verdade uma produção, e não uma interpretação.

possível. Essas tarefas variavam desde a escrita do próprio nome, palavras conhecidas e desconhecidas, orações, atividades contrastando situações de desenhar com situações de escrever, até chegar a uma leitura do que havia escrito.

Os resultados obtidos com crianças de quatro a seis anos de classe média e classe baixa, permitiram a Ferreiro & Teberosky definirem cinco níveis sucessivos, propostos provisoriamente, como níveis ordenados, sujeitos à retificações e/ou complementos, uma vez que a pesquisa ainda estava sendo realizada.

NÍVEL 1 – *Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita.*

Este nível compreende uma busca passageira não sistemática de correspondência entre o objeto referido e a escrita, há também uma indiferenciação entre desenhar e escrever. Quanto a interpretação da escrita, cada um pode interpretar a própria escrita e não a dos outros.

NÍVEL 2 – Para poder ler coisas diferentes ou seja, atribuir significados diferentes, deve existir uma diferença objetiva na escrita.

A forma dos grafismos evidencia uma aproximação das letras e a criança demonstra perceber que faz falta um certo controle nos eixos qualitativos e quantitativos.

O trabalho desenvolvido pelos sujeitos dessa pesquisa no interior deste nível levaram as pesquisadoras a perceberem uma similaridade entre a leitura e a escrita. Refere-se a quantidade mínima exigida de três caracteres. Neste ponto devemos lembrar que, como já mencionado, a criança exigia três letras como mínimo para que algo pudesse ser lido e agora faz a mesma exigência para escrever.

NÍVEL 3 – Este nível está caracterizado pela tentativa de dar *um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita.*

Com isso a criança dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes. A hipótese com qual a criança trabalha é a de que

cada letra representa uma emissão sonora, isto é, uma sílaba oral, denominada por Ferreiro & Teberosky como hipótese silábica.

Ferreiro e Teberosky consideraram absolutamente surpreendente esse evento. Registraram tal acontecimento na escrita de Gustavo⁸, cuja produção se distanciava consideravelmente da forma convencional. Coincidentemente, aparece nos dados do sujeito de nossa pesquisa um episódio similar: trata-se da atividade 01 que será apresentada no próximo capítulo.

Ainda a respeito deste nível, as pesquisadoras assinalam que

(...) a análise linguística da emissão depende da categorização inicial: quando se parte de uma palavra, trabalha-se com seus constituintes imediatos (as sílabas); quando se parte de uma oração, trabalha-se com seus constituintes imediatos (sujeito/predicado ou sujeito/verbo/complemento) (op. cit.:196).

NÍVEL 4 – Este nível compreende a *passagem da hipótese silábica para a alfabética*.

Ferreiro & Teberosky consideraram este nível como um momento fundamental da evolução tendo em vista que a criança descarta a hipótese silábica e passa a descobrir a necessidade de fazer uma análise que “vá mais além” da sílaba. A análise passa por dois conflitos: um entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (exigências internas) e o outro entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (exigência interna x realidade exterior).

Segundo as pesquisadoras, o conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente foram evidenciadas com

⁸ Sujeito das investigações conforme encontra-se citado em Ferreiro & Teberosky, 1979/85/91:183.

maior clareza na escrita do nome próprio, ainda que para nós elas estejam referindo-se à escrita do próprio nome.

NÍVEL 5 – A escrita alfabética constitui o ápice da evolução da escrita. Ao chegar a este nível, a criança já *compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba*, e ao escrever realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras.

As investigações evidenciaram que as crianças ao chegarem neste nível de evolução da escrita já superaram muitas dificuldades; no entanto, surgem outras como, por exemplo, a questão ortográfica. Diante disso as pesquisadoras chamam a atenção para que não se confunda dificuldades ortográficas com dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

Ao encerrarem as investigações com as crianças pré-escolares⁹, Ferreiro & Teberosky realizaram uma outra investigação similar com crianças escolarizadas. O objeto de estudo era como escreviam as crianças com ajuda escolar.

Os resultados desse segmento evidenciaram alguns pontos interessantes. Vejamos:

- Enquanto o docente seguia um programa, utilizando uma mesma metodologia para a classe inteira, nem todas as crianças avançavam no mesmo ritmo.
- Só aprendiam a escrever durante o ano escolar, as crianças que partiam de níveis bastante avançado na conceitualização, caso contrário, permaneciam nos níveis iniciais de conceitualização.
- Não se observavam saltos bruscos na aprendizagem. Todos os sujeitos progrediam segundo os passos da conceitualização descrita na investigação anterior.
- O ensino sistemático era dirigido exclusivamente às crianças que já haviam percorrido um longo caminho antes de ingressar na escola.

⁹ Idem a nota de número 3.

- Não foram evidenciadas diferenças muito marcantes nas respostas das crianças escolarizadas com relação às pré-escolares.

Ao concluírem tais investigações, Ferreiro & Teberosky fizeram questão de esclarecer que os dados sobre a escrita de crianças escolarizadas já haviam sido coletados bem antes dos dados das crianças pré-escolares. Mas, por considerarem que suas técnicas não eram, então, suficientemente refinadas para permitir-lhes uma observação detalhada da evolução, só mais tarde as analisaram, graças aos estudos que permitiram-lhes estudar novamente o desenvolvimento das conceitualizações sobre a escrita em crianças de 1º ano, porém de uma maneira nova, baseadas naquilo que aprenderam com as crianças não escolarizadas.

Vale a pena recordar que vimos emergir das pesquisas de Ferreiro & Teberosky, um sujeito que percorreu um processo iniciado desde a diferenciação do sistema de representação da escrita do sistema de representação do desenho, que elaborou idéias importantes e que resistiu em abandoná-las até compreender que a leitura e a escrita operam sobre os princípios alfabéticos.

Ao longo de mais de uma década, as investigações de Ferreiro revolucionaram a alfabetização. Examinaremos a seguir mais um desses trabalhos, escrito em colaboração.

Emilia Ferreiro juntamente com Margarida Gómez Palacio e outros colaboradores, preocupados com o alarmante índice de reprovação e deserção que se traduzia em fracasso escolar no México, e sendo partícipes antes de um projeto maior idealizado pela *Dirección General de Educación Especial* iniciaram em setembro de 1980 uma investigação que visava refletir sobre tamanho entrave nacional.

Uma série de *investigaciones previas*¹⁰ permitiu colocar em

¹⁰ En particular: E. Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo xxXXI, 1979; E. Ferreiro, M. Gómez Palacio, E. Guajardo, B. Rodríguez, A. Vega y R. Cantú, *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, México, Direc. General de Educación Especial, 1979. (apud Ferreiro, Palácio y colaboradores, fasc. 1, pág.4 – nota de rodapé)

evidência os seguintes pontos: que crianças de quatro a seis anos seguiam uma progressão regular em seu modo de conceitualizar a língua escrita, que havia um efetivo trabalho cognitivo próprio da criança, antes de seu ingresso escolar, que entre o não saber e o saber escrever existia muitas maneiras de escrever diferentes da nossa.

De posse desses resultados anteriores, a investigação a que essa equipe se propunha, além de ter um objetivo institucional, tinha um objetivo teórico que consistia em saber se a progressão evolutiva anterior também era encontrada em contexto escolar.

Segundo os resultados obtidos, a grande maioria das crianças realizava durante o primeiro ano escolar, uma sequência evolutiva qualificada como “*natural*” no sentido de coincidir, passo a passo, com a evolução previamente constatada em crianças antes da intervenção formal da escola.

A esse propósito, Ferreiro, Palacio e colaboradores elaboraram a partir dos resultados obtidos, um tipo de classificação composto por diferentes níveis, categorias e sub-categorias para que pudessem analisar detalhadamente os dados. Essa classificação foi possível tomando em conta a escrita de palavras durante a referida investigação¹¹.

As formas gráficas detectadas nas produções infantis, por elas analisadas, foram classificadas em quatro níveis que se caracterizavam pela evolução das formas gráficas em direção a uma classificação cada vez maior dos caracteres próprios da escrita – as letras. São eles:

I - Pré-silábico

II - Silábico

III- Silábico-Alfabético

IV- Alfabético

O padrão evolutivo seguido pelas crianças, pressupunha a passagem por todos os níveis, no entanto, algumas crianças mostraram uma sequência através de três níveis evolutivos e outras uma sequência de

¹¹ conforme consta da nota de rodapé da página 101 do fascículo 02, op. cit.

apenas dois níveis, ocorrendo muitas vezes da criança saltar um ou dois níveis.

No nível **pré-silábico** encontram-se as escritas que compõem um grande bloco que compreende toda uma antecedência gráfica alheia às considerações das propriedades sonoras da linguagem. Por conseguinte, possui quatro categorias:

- A) grafismos primitivos
- B) escritas fixas
- C) escritas diferenciadas
- D) grafias diferenciadas com valor sonoro inicial.

A categoria A) **grafismos primitivos** subdivide-se em três sub-categorias:

- A1) grafismos primitivos propriamente ditos do tipo rabiscos e pseudolettras.
- A2) escritas unigráficas – uma só grafia para cada nome.
- A3) escritas sem controle de quantidade – só se interrompe a escrita quando chega ao limite da folha.

A categoria B) **escritas fixas** não possui uma subdivisão, por comportar apenas as próprias escritas fixas, com um predomínio de caracteres em ordem fixa para representar palavras diferentes sujeitas a um controle de grafias.

A categoria C) **escritas diferenciadas** são as grafias convencionais apresentadas em cinco sub-categorias:

- C1) sequência de repertório ou quantidade variada.
- C2) quantidade constante com repertório fixo parcial.
- C3) quantidade variada com repertório fixo parcial.
- C4) quantidade constante com repertório ou posição variada.
- C5) quantidade variada e repertório variado.

E finalmente a última categoria do nível pré-silábico, D) **escritas diferenciadas com valor sonoro inicial** comporta quantidade e repertório variáveis e presença de valor sonoro inicial.

Neste nível, acontece uma evolução das formas gráficas até a aproximação das letras. Esta última categoria vem anunciando a chegada do nível subsequente denominado nível silábico.

O **nível silábico** se evidencia quando a criança

(...) comprende que las diferencias de las representaciones escritas se relacionan con las diferencias en la pauta sonora de las palabras, queda aún por descubrir qué clase de recorte de la palabra dicha es el que corresponde a los elementos de la palabra escrita (Ferreiro, Gomez Palacio e colaboradores, 1982, fasc. 2:25).

Este nível parece refletir o ponto de virada do processo de aquisição da linguagem escrita, quando a criança realiza a fonetização das marcas gráficas. Ao fazer uma correspondência entre grafia e sílaba, geralmente coloca uma letra para cada sílaba, isso porque a menor unidade de emissão é a sílaba.

O **nível silábico** possui três categorias:

- A) escritas silábicas iniciais.
- B) escritas silábicas com marcada exigência de quantidade.
- C) escritas silábicas estritas.

A categoria A) **escritas silábicas iniciais** subdivide-se em três sub-categorias:

- A1) escritas silábicas iniciais **sem predomínio** do valor sonoro convencional (qualquer letra para cada sílaba, sem repetir nenhuma).
- A2) escritas silábicas iniciais com valor sonoro nas escritas **sem** correspondência sonora (só a letra inicial tem valor sonoro convencional).
- A3) escritas silábicas iniciais com valor sonoro convencional nas escritas **com** correspondência sonora.

A categoria B) **escritas silábicas com marcada exigência de quantidade** subdivide-se em duas sub-categorias:

B1) escritas silábicas estritas com marcada exigência de quantidade e sem predomínio de valor sonoro convencional (correspondência de quantidade de grafias e quantidade de sílabas).

B2) escritas silábicas estritas com marcada exigência de quantidade e predomínio de valor sonoro convencional.

A categoria C) **escritas silábicas estritas compreende duas sub-categorias:**

C1) escritas silábicas estritas **sem** predomínio do valor sonoro convencional.

C2) escritas silábicas estritas **com** predomínio de valor sonoro convencional.

Passemos agora para o **nível silábico-alfabético**.

No nível **silábico-alfabético** *coexisten dos formas de hacer corresponder sonidos y grafías: la silábica y la alfabética*. A escrita aparece caracterizada de uma determinada sistematicidade no sentido de que cada grafia corresponde a um som. Segundo as pesquisadoras existe neste nível a possibilidade de alguma falha excepcional, mas o critério de quantidade mínima – que afeta marcadamente as produções do nível silábico – é aqui compensado pela análise fonética.

Ele possui apenas uma categoria:

A) escritas silábico-alfabéticas

A categoria A) **escritas silábico-alfabéticas** possui duas sub-categorias:

A1) escritas silábico-alfabéticas **sem** predomínio de valores sonoros convencionais.

A2) escritas silábico-alfabéticas **com** predomínio de valor sonoro convencional.

O **nível alfabético** é caracterizado como o ápice da evolução.

A escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas. Para as pesquisadoras, este nível *es aquel en que desaparece el análisis silábico en la construcción de escrituras, los cuales ahora son formados en base a una correspondência entre fonemas y grafías, lo que no excluye errores ocasionales*. Este nível possui apenas uma categoria, denominada:

A) escritas alfabéticas

E esta categoria A) *escritas alfabéticas* subdivide-se em três sub-categorias:

A1) escrita alfabética **sem** predomínio do valor sonoro convencional.

A2) escrita alfabética **com** algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional.

A3) escrita alfabética **com** valor sonoro convencional

É importante considerar que as investigações de Ferreira, realizadas em colaboração ou individual, foram desenvolvidas por um longo período ininterruptamente. Suas pesquisas, a nosso ver, sempre tiveram como pano de fundo a alfabetização.

Nessa trajetória encontramos relevantes trabalhos que estabeleceram vínculos entre a pesquisa e as práticas cotidianas dentro da sala de aula. Dentre eles podemos citar: ***Reflexões sobre alfabetização, Alfabetização em processo, Los hijos del analfabetismo – propuestas para la alfabetización escolar en América Latina, A escrita... antes das letras, Com todas as letras***, entre outros.

Dentre esses trabalhos gostaríamos de concentrar nossa atenção, a partir deste momento, na obra ***A escrita... antes das letras***, por considerá-lo de grande significação para a análise de alguns dos dados da nossa pesquisa.

Antes de entrarmos no âmago do texto, gostaríamos de fazer algumas considerações.

Retomando as investigações de Ferreiro, já apresentadas neste capítulo, podemos perceber que em um dado momento, por volta da década de 70, a questão do ensino da leitura e escrita alcançou um nível desestabilizador. A própria pesquisadora disse certa vez: *em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual*.

Nesse sentido, como agente efetivo de transformação social, sujeito da história, Ferreiro foi capaz de infiltrar na vida cotidiana do ensino, quebrar correntes e retomar a cotidianidade em outra direção, instaurando assim, uma histórica “revolução conceitual” a respeito do ensino da leitura e escrita.

A escrita... antes das letras, publicado em francês no final dos anos 80 e traduzido para o português em 1990 (in Sinclair 1990), é um texto sobre as diversas investigações que Ferreiro realizou ou dirigiu, em torno do processo de compreensão do sistema da escrita alfabética. Representa um momento de síntese com características tanto de profundidade teórica quanto didática.

Ferreiro recoloca neste texto o conjunto dos resultados e das reflexões a que chegou ao longo de seu trabalho. Partindo do pressuposto de que a aquisição da língua materna é inevitavelmente uma aquisição pré-escolar ela indaga se o mesmo não aconteceria para o início da língua escrita. Nessa perspectiva, a autora assinala que pesquisadores que estudaram as origens da representação gráfica na criança mostraram tentativas de produção de traçados de aparência gráfica variada, diferentes do desenho e que eram comentados pelas próprias crianças nos seguintes termos: “*eu marquei*”, “*são letras*”, “*são números*”, “*está escrito*”, etc.

Essas marcas foram interpretadas como fazendo parte apenas das atividades de “*faz-de-conta*”, ou seja, um brinquedo, imitação lúdica do comportamento do adulto e não como atividades próprias do processo de aquisição da língua escrita.

Ferreiro propõe mostrar que é possível falar de uma evolução escrita na criança, influenciada mas não totalmente determinada pela

instituição escolar; chegando ao ponto de descrever uma psicogênese nesse domínio. Isso implicaria em não somente distinguir etapas sucessivas mas também interligá-las em mecanismos constitutivos que justificariam a sequência dos níveis sucessivos. No que diz respeito à compreensão da escrita, ela busca mostrar que a criança encontra e deve resolver problemas de natureza lógica, como em qualquer outro domínio.

Para isso, a autora se utiliza de resultados obtidos em diferentes trabalhos de pesquisas realizadas na década de 80 na Argentina, Suíça e México, bem como resultados de colegas seus que trabalharam segundo o mesmo quadro conceitual no Brasil, Itália, Israel e Estados Unidos. O seu objetivo era proporcionar uma visão de conjunto do estado dos resultados dessas pesquisas para uma reflexão teórica sobre o assunto. Ao todo tratava-se de resultados de pesquisas longitudinais (nas faixas de três a cinco e quatro a seis anos), transversais (com crianças entre quatro e sete anos), pesquisas com crianças vivendo em meios quase iletrados, bem como com crianças crescendo em condições de interação contínua com a língua escrita, pesquisas com crianças de quatro a cinco anos que frequentam escolas e com outras que não frequentam, pesquisas longitudinais com crianças no início de sua escolaridade elementar, com adultos analfabetos, etc.. Em suma, um quadro bastante diversificado e completo.

Ao postular que a interpretação de uma produção escrita de uma criança pode ser feita de dois pontos de vista muito diferentes através de observação dos aspectos: a) figurativos e b) construtivos, a autora delega maior importância, colocando em primeiro plano, os aspectos construtivos, porque foram eles que lhe permitiram propor uma psicogênese na evolução da escrita.

Ferreiro recusa a distinção instaurada tradicionalmente entre atividades de leitura e atividades de escrita e opta pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento, neste caso, a criança e a língua escrita. Para a autora, a criança tenta apropriar-se da língua escrita

considerando-a como um objeto de conhecimento. Objeto este,

complexo, de natureza social, cujo modo de existência é social e que está no centro de um certo número de trocas sociais (Ferreiro in Sinclair, 1990.:21).

Para que aconteça essa apropriação, o sujeito

(...) tenta buscar uma razão de ser nas marcas que fazem parte da paisagem urbana, **tenta encontrá-lhes o sentido, isto é, interpretá-las (em uma palavra, lê-las)**; de outro lado, ele tenta produzir (e não somente reproduzir) as marcas pertencentes ao sistema: ele se entrega então a atos de produção de escrita propriamente dita (op. cit.: 21-22, grifo nosso).

Ao referir-se àquilo que faz parte da vida da criança ou como diz a autora, da “paisagem urbana”, de que fazem parte seguramente, placas, rótulos, out doors, enfim, textos já escritos e expostos; ela considerou o esforço infantil para interpretar tal material em momento anterior à compreensão das relações entre as letras e os sons da linguagem. Mais adiante a autora diz que o sujeito produz e não apenas reproduz quando se entrega a atos de produção de escrita. Nesse caso, para ela, havia escrita antes das letras para retomar a expressão-título de seu texto.

Ao tratar das atividades de produção da criança como atividades reveladoras dos níveis de conceitualização, a autora apresenta três períodos fundamentais, no interior dos quais é possível identificar sub-níveis.

- 1) O primeiro período: caracteriza-se pela busca de parâmetros e diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca das condições de interpretação desses objetos substitutos.
- 2) O segundo período: é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.
- 3) O terceiro período: é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético" (op. cit.: 22).

O primeiro período é marcado pelo trabalho da criança em tentar encontrar características que permitam introduzir certas diferenças dentro do universo das marcas gráficas. Uma primeira diferenciação é a que separa as marcas icônicas das demais. Nesse período a criança pode definir a escrita pela negação: *ela não é desenho*. A criança não utiliza necessariamente os termos convencionais para denominar esta escrita. Ela pode falar em letras ou em números sem fazer distinções entre esses dois subconjuntos, ou seja, todas as marcas reconhecidas como não icônicas são chamadas de letras ou números.

O que não pertence à classe do desenho conforme Ferreiro, pode também receber denominações tomadas dentre os nomes convencionais, mas empregadas de um modo menos convencional, como é o caso quando a criança toma como geral o nome de um subconjunto, por

exemplo: “*são cinco*”, “*os zeros*”, etc. ou atribui uma denominação correspondente ao resultado de uma ação específica do tipo “*está marcado*”, “*está escrito*”.

Segundo a autora, as denominações utilizadas não são tão importantes, o que importa realmente

(...) é o fato de buscar estabelecer uma distinção entre o icônico e o não-icônico, entre desenhar e escrever (ou, antes, entre os resultados dessas duas ações). Quando se desenha, fica no domínio do icônico; as formas dos grafismos são pertinentes porque reproduzem a forma dos objetos (op. cit.:23).

Dessa forma, a autora considera que não é por acaso que o arbitrário das formas empregadas bem como a organização linear aparecem como as primeiras características nas produções infantis.

Ela postula que *para distinguir é preciso separar*, e uma vez instituída essa distinção, torna-se relevante *buscar as relações entre os dois modos fundamentais de realização gráfica* (id. ib.), ou seja, o icônico e o não-icônico. *Letras e imagens ou desenhos podem partilhar o mesmo espaço gráfico e, contudo, não ter entre si nenhuma relação de natureza significativa ou mesmo funcional* (id. ib.). No começo, as letras são concebidas como objetos particulares do mundo externo que têm em comum com todos os demais objetos o fato de ter um nome. Elas não dizem nada, portanto, não têm ainda o caráter substituto. Entendemos que para tê-lo requereria esforços de interpretação das informações obtidas por meio das trocas sociais que culminariam na assimilação dessas informações. Consequentemente isso levaria a uma compreensão da função significativa dos *objetos-letras*.

Se reportarmos-nos às situações experimentais dos trabalhos

realizados anteriormente e apresentados no início deste capítulo, perceberemos que Ferreiro chegou a uma formulação na qual escrita e desenho estariam inicialmente indiferenciados. Gradativamente, o texto seria interpretado como etiqueta do desenho e nele figuraria o nome do objeto desenhado, sendo assim, aí estaria implícita a diferenciação entre desenho e texto escrito.

Quanto à formação de série de letras como objeto substituto e busca das condições de interpretação desses objetos substitutos, duas outras características deste primeiro período, Ferreiro relata que teve a oportunidade de poder acompanhar com detalhes esses aspectos nos estudos longitudinais realizados com crianças provenientes de favelas.

Antes das letras tornarem-se objetos substitutos, ela presenciou os esforços que as crianças faziam para estabelecer uma relação entre os textos e as figuras que lhes eram próximos: à denominação do objeto representado pela figura sucedia o estabelecimento de uma relação de pertinência entre o texto e a figura, e era somente na sequência que tornava-se possível interpretar o texto.

A idéia que guiava a busca de interpretação pela criança, conforme a autora, era a de que no texto estava o nome do objeto. A distinção entre o que era desenhado e o que era escrito aparecia marcado pela utilização do artigo indefinido quando falavam da figura e a ausência do artigo quando tratava-se da interpretação. Para que uma escrita fosse interpretada era necessário duas condições formais essenciais, a saber: ter uma quantidade mínima e não apresentar a mesma letra ou grafemas não icônicos repetidos.

O estabelecimento de tais condições formais, marca o início do segundo dos três períodos fundamentais da organização da escrita na criança. *As propriedades específicas do texto tornam-se então observáveis* (op. cit.:27). Sobre esses critérios de legibilidade, já antecipamos algumas considerações nas páginas anteriores quando fizemos a apresentação dos trabalhos Ferreiro & Teberosky, 1979/85/91 e Ferreiro, Gomes Palacio e

colaboradores, 1982. Mas isso não impede que aprofundemo-nos um pouco mais.

Há um aspecto relevante apresentado por Ferreiro, quando realizava uma sondagem de confirmação sobre as condições de legibilidade com crianças francesas. Segundo a autora, as crianças expressaram-se assim:

_ Um cartão com quatro a, emendados em letra cursiva, não “dá pra ler” porque “é tudo vezinhos malfeitos”, ou porque “tem bolas” (subentendido “tem somente bolas”). Outras crianças recusam porque vêem ali um desenho: “É tudo ondinhas”.(Ferreiro in Sinclair, 1990:27).

Ferreiro ressalta que a distinção adquirida no nível precedente entre o icônico e o não-icônico não se perdeu pelo caminho; ao contrário, ela passa a fazer parte das novas construções.

Neste sentido, adiantamos que vamos tomar tais informações como ponto de partida para nossa análise até o ponto em que elas se mostrem adequadas. Quando este instrumental se mostrar insuficiente procuraremos nos acerrar da contribuição de outros autores.

Retomando os critérios de legibilidade e/ou interpretabilidade, devemos dizer que a quantidade mínima e variação intrafigural define, no nível intrafigural¹², dois eixos de diferenciação: o eixo de diferenciação quantitativo, quando a criança controla quantas letras vai utilizar ao escrever e o eixo de diferenciação qualitativo, quando a criança controla quais as letras serão utilizadas. A criança não se permite ficar aquém da quantidade mínima exigida prevendo não correr o risco de produzir alguma

¹² Refere-se a um termo utilizado por Piaget e Garcia (1983) e reutilizado por Ferreiro para distinguir os períodos de organização do pensamento científico e da psicogênese. Neste caso trata-se das características específicas do momento de evolução da criança e em relação ao modo de diferenciação entre as palavras, permitindo estabelecer quais delas podem ou poderão ser interpretáveis.

coisa não interpretável. A criança parece tomar um certo cuidado tentando controlar o mínimo e o máximo atendo-se ainda para produzir variações dentro de um intervalo definido entre três e sete caracteres. Para escrever palavras diferentes a criança busca critérios de diferenciação no eixo quantitativo, procurando variar a quantidade de grafias e no eixo qualitativo a criança muda a posição das letras ou acrescenta alguma outra letra¹³.

Ferreiro menciona um outro procedimento utilizado pelas crianças quando elas tentam fazer correspondência entre as variações quantitativas nas representações e as variações quantitativas no objeto referido realizando o provável raciocínio: *os nomes dos objetos maiores deveriam ser escritos com mais letras que os dos objetos pequenos, o mesmo para o mais espesso, o mais pesado, o mais numeroso, ou o mais velho* (op. cit.:33).

Conforme Ferreiro, na evolução do segundo para o terceiro dos três grandes períodos do desenvolvimento das conceitualizações sobre a escrita, a criança demonstra enfrentar alguns problemas de natureza lógica e procura resolvê-los buscando compreender a natureza do objeto que é a escrita socialmente constituída.

Dentre os problemas lógicos, Ferreiro trata especialmente da relação entre a totalidade e as partes e da correspondência termo a termo.

Para falar sobre a relação entre a totalidade e as partes constitutivas, a autora toma como ponto de partida o momento em que as letras já foram admitidas pela criança como objetos-substitutos.

Desde que uma série de letras receba uma certa interpretação (...), o problema é saber se, dada essa interpretação do conjunto, é também possível à criança dar uma interpretação às partes constitutivas (op. cit.:40).

¹³Para obter exemplos concretos a respeito, consultar Ferreiro in Sinclair, 1990:30-32.

Inicialmente as letras figuram como peças constituintes de uma totalidade interpretável, sendo assim, as propriedades atribuídas para a totalidade podem também serem atribuídas às partes. Algumas tentativas de diferenciação foram identificadas por Ferreiro quando as crianças atribuíam nomes de outros membros da família ou de amigos para as partes visíveis do seu próprio nome. Subjaz a esse aspecto uma contradição momentânea que diz respeito àquela exigência de quantidade mínima quando as crianças interpretavam que uma letra apenas não era suficiente para criar uma palavra escrita. Um exemplo apresentado pela autora de uma coordenação entre a totalidade é o caso de uma criança que faz uma estimativa de um mínimo de três letras necessárias para obter uma totalidade interpretável, trata-se de Vítor (5,2)¹⁴ que rejeita uma letra e posteriormente duas letras para a escrita da palavra “barco”. A argumentação da criança é que “*aí só tem ba*” só ficando satisfeito quando a pesquisadora colocou três letras. Para Ferreiro, Vítor parecia raciocinar da seguinte forma: a uma totalidade incompleta deveria corresponder uma outra totalidade incompleta no nível da emissão. Dessa forma,

A decomposição silábica da palavra tem um papel da mais alta importância na sequência do desenvolvimento. Trata-se contudo, de saber qual o sentido das interações entre os conhecimentos gerais sobre a linguagem e a compreensão da escrita (op. cit.:45).

Duas hipóteses são levantadas por Ferreiro, uma seria o desenvolvimento no nível oral que conduziria a criança a uma silabização progressiva, que encontraria em dado momento, um ponto de aplicação na escrita e a outra seria de que a relação entre o todo e as partes levariam a criança à descoberta do recorte silábico como a melhor forma de resolver

¹⁴ Apud Ferreiro in Sinclair, 1990:45.

os problemas cognitivos. Talvez a silabização seria uma resposta aos problemas acarretados pela compreensão da escrita. De tudo isso surgiu a idéia de que cada pedaço de um nome escrito poderia corresponder a uma parte do nome emitido.

A criança passa a relacionar as partes da palavra enunciada (sílabas) com a própria palavra emitida como totalidade e as partes da palavra escrita (letras) e a sequência das letras da palavra escrita enquanto totalidade(cf. op. cit.: 46).

Conforme a autora a idéia da correspondência termo a termo é solidária à hipótese silábica segundo a qual cada letra pode corresponder a uma parte silábica da palavra. A princípio a criança se permite ou repetir sílabas, ou reunir letras ou omiti-las, enquanto, um pouco mais tarde, a correspondência se torna estrita (uma sílaba para cada letra, sem repetir sílabas e sem omitir nem concentrar letras).

Com a hipótese silábica a criança deixa provisoriamente de lado a exigência da quantidade mínima.

Aos poucos a criança vai percebendo que o nome pronunciado pode ser decomposto em partes, uns após os outros, assim como o nome escrito é algo composto de partes colocadas em certa ordem revelando assim o início da fonetização da escrita.

A correspondência termo a termo entre elementos quaisquer evolui passando por uma série de conflitos constitutivos do processo da compreensão da escrita caminhando em direção a uma correspondência termo a termo entre elementos qualificados.

Essa evolução se realiza durante o terceiro dos grandes períodos do desenvolvimento em questão.

Durante a resolução dos problemas lógicos, nasce na criança a idéia da fonetização da escrita e, com ela, o destaque às semelhanças de diferenças sonoras entre os significantes. Dessa forma o que observa-se novamente, segundo Ferreiro, é o trabalho cognitivo realizando-se sobre o eixo quantitativo ou o qualitativo num novo nível. Durante os processos de

construção, a autora observou os conflitos propriamente cognitivos que surgem a respeito das tentativas que as crianças realizam para se apropriarem do sistema de escrita.

De acordo com Ferreiro, durante as escritas silábicas o aparecimento de vogais empregadas com valor sonoro foi maior que o aparecimento de consoantes.

Posterior aos conflitos de ordem interna¹⁵ surgem os de ordem externa¹⁶, diríamos que seriam os conflitos entre as hipóteses construídas pelas crianças e a escrita tal como praticada pelos sujeitos já alfabetizados, como é o caso quando a criança tenta aplicar a hipótese silábica às escritas produzidas pelo adulto e depara com um número excedente de letras. A essa altura, todos os tipos de variações parecem ser possíveis. Ferreiro identificou algumas do tipo: *recuos momentâneos, bloqueios ou reestruturações rápidas*.

Dentro do período silábico, Ferreiro distinguiu três momentos: silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No momento silábico, a criança produz como já vimos, uma escrita guiando-se pelos critérios de diferenciação intrafigurais próprios do segundo período das conceitualizações sobre a escrita.

Quando surgem os conflitos que consideramos de ordem externa aparece também a necessidade de encontrar um meio de analisar o significativo que vá além da sílaba, absorvendo o excedente de letras encontrado pela criança.

A dificuldade que a criança tem em abandonar o sistema precedente e substituí-lo por outro é que Ferreiro chama de período silábico-alfabético, seria um período intermediário, híbrido como ela diz. Nos dados analisados por Ferreiro foram encontradas escritas em um sistema que não era completamente silábico e que ainda não era

¹⁵ Conflitos construídos pela própria criança.

¹⁶ Esta denominação não se encontra em Ferreiro. É uma distinção que estamos lançando para estabelecer uma diferença que nos parece necessária para caracterizar um outro tipo de conflito que surge fora da criança. Não se trata mais do conflito de ordem interna (construído pela própria criança) mas deste com a escrita, tal como se apresenta em sua forma de uso social.

completamente alfabético. Em uma mesma palavra podia encontrar sílabas expressas silabicamente e sílabas expressas alfabeticamente.

Um ponto importante mencionado pela autora foi:

(...) as escritas silábicas-alfabéticas foram tradicionalmente consideradas como escritas “desviadas”, como “omissões de letras”. É verdade que, em relação ao modelo adulto convencional, elas comportam omissões. Mas do ponto de vista da psicogênese, é exatamente o contrário: há adição de letras em relação às escritas silábicas precedentes (op. cit.:63).

O acesso aos princípios do sistema alfabético caracteriza o terceiro momento do período silábico. Nele reside a “etapa final” da evolução. Podemos dizer que a criança já conseguiu compreender quais são as regras de produção da escrita.

Ratificando o que já foi dito na página 33 deste capítulo, a autora considera que esta etapa final, nesse caso como em outros, é, contudo, também a primeira de um outro período e chama a atenção de que mesmo resolvidos os problemas apresentados, ficam outros ainda por resolver, como os de ortografia. Uma nova distinção se impõe a partir de então, entre os problemas da escrita propriamente dita e os problemas de ortografia. *Estes começam uma vez captados os princípios de base do sistema alfabético, o que em nada lhes retira a sua importância* (op. cit.:64).

É um fato importante, mas que não vai chegar a entrar em consideração nesta dissertação, pois nossos dados não passam dos primeiros episódios. E a questão ortográfica não está ainda implicada.

4. O trabalho de BOSCO

Nesta seção vamos apresentar de maneira sucinta o ponto de vista de Bosco. Estamos falando da perspectiva assumida pela referida pesquisadora em sua Dissertação de Mestrado – ***No jogo dos significantes, a infância da letra*** – defendida em fevereiro de 1999 no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas.

Conforme anunciamos nas considerações iniciais do capítulo II, trata-se de uma tese elaborada numa visão teórica que é apresentada como alternativa à proposta de Emilia Ferreiro.

Para Ferreiro, a etapa fundante da escrita na criança configura-se a partir do estabelecimento da distinção entre o desenho e a escrita, quando será possível à escrita constituir-se como um sistema específico e independente do desenho.

Grande parte do trabalho de Bosco é dedicada a discutir ou, melhor dizendo, a levantar questões relativas a esse rompimento postulado por Ferreiro e a apontar para um possível entrecruzamento entre os traços do desenho e da letra.

A pesquisadora aponta para a possibilidade de o desenho funcionar como um efeito de língua. Dessa forma, ela busca falar de uma escrita constituída a princípio no domínio de uma ordem diferente daquela da letra, mas que é também do significante.

Como efeito da discussão levantada sobre o estatuto simbólico do desenho e sua relação com a escrita, Bosco busca projetar um lugar teórico para suas reflexões, alinhando-se à perspectiva interacionista desenvolvida nos trabalhos de Lemos(1992), Pereira de Castro (1997, entre outros) e Mota(1995).

Consequentemente, busca mostrar que as mudanças que acontecem na escrita pré-silábica não mostram um sujeito consciente e intencional, descobridor da natureza da relação que desembocaria na representação da oralidade na escrita, conforme postula Ferreiro. Para a

pesquisadora essas mudanças revelam um sujeito sob o efeito de um funcionamento que é de ordem linguística.

Os dados por ela analisados, permitiram-lhe questionar a hipótese de Ferreiro sobre o rompimento definitivo entre desenho e escrita como necessário à constituição da escrita infantil. De um outro lugar teórico, ela busca reinterpretar a relação entre desenho e escrita, tendo em vista que os seus achados denunciam o retorno do desenho (re)significando um universo gráfico novo que se mostra à criança – as letras.

Com o intuito de apresentar uma reflexão sobre o estatuto simbólico do desenho e sua relação com a escrita, Bosco procura sedimentar um caminho que a afastasse do cognitivismo piagetiano de Ferreiro, e que possibilitasse reconhecer uma articulação entre desenho e escrita como efeito de língua. Para isso, passa pela hipótese das ciências cognitivas com Karmiloff – Smith, pelos trabalhos de Balbo, Chemana e Allouch e por fim encontra respaldo teórico a partir de Lemos (1992), Pereira de Castro (1997, entre outros) e Mota (1995)¹⁷ que permitiram-lhe sustentar a hipótese de que os movimentos entre os traços do desenho e da letra se dão como efeito do trabalho do significante.

A partir do quadro teórico delineado e das concepções teóricas de língua, linguagem (oral ou escrita), sujeito, outro e interação, que daí emergem, Bosco reconhece a possibilidade de interpretar os traços que constituem a escrita infantil como regulados por regras próprias, pelo jogo das letras. A pesquisadora considera ainda que é *a interação da criança com o outro, tal como proposta inicialmente por Lemos (1992), que possibilitará à criança realizar movimentos interpretativos em direção à constituição de sua escrita* (Bosco, 1999:88).

Por essa perspectiva, diz Bosco:

¹⁷ Maiores informações sobre o percurso realizado pela pesquisadora a partir dos referidos autores, ver Bosco, 1999:67-89.

... não supomos um sujeito que se apropria da língua, mas é por ela “apropriado”, como uma ordem que lhe é anterior e na qual não tem outro caminho se não nela se enquadrar, alienando-se. A linguagem determinará a relação da criança com o mundo, com o outro e, inclusive, consigo mesma. Relação simbólica que caracteriza o humano como diferente dos animais (op. cit.:88-89).

O outro no ponto de vista da pesquisadora, não tem o estatuto de facilitador do acesso da criança à linguagem, seja ela oral ou escrita, e sim de interpretação da escrita infantil.

Analizando produções gráficas de quatro crianças que frequentavam salas do Primeiro Maternal, Segundo Maternal e Jardim (abrangendo a faixa etária de, aproximadamente, 3 e 5 anos), Bosco se ocupa de um tipo bem específico de texto escrito – a escrita do nome da criança, para analisar os movimentos entre desenhos e letras. Ela apresenta basicamente em seu trabalho as relações entre desenhos e letras e mostra que os mesmos movimentos se observam em outras situações de escrita. Em função disso, inclui produções de outras crianças, buscando relacioná-las umas às outras.

Considerando os episódios de desenho e escrita analisados, Bosco pode verificar o desenho infantil revelando um universo de formas novas, em que o traço do desenho e da letra conforme as suas próprias palavras – *enodam-se de maneira sempre renovada* – possibilitando-lhe identificar um mesmo movimento que se repete. Os traços do desenho tornam possível a instalação de um processo associativo que puxam da rede de letras em que a criança circula, as letras, em especial aquelas que compõem o próprio nome da criança.

Entre os inúmeros dados por ela analisados, faremos referência apenas àqueles que, pela semelhança com os nossos dados,

têm melhores condições de iluminar a análise que será desenvolvida no capítulo III.

Ao analisar as produções gráficas de Julianna (4,0), Bosco verifica que, numa produção, na qual vários círculos são desenhados e pintados, aqueles que não se fechavam, não foram pintados por G, e estes conseqüentemente revelariam mais adiante o “G” do nome da própria criança¹⁸.

Um movimento aqui, outro acolá na produção de G transformam-se, emergindo outras letras.

Os tracinhos e as bolinhas do desenho e/ou da escrita infantil de G, organizados de forma não intencional, segundo Bosco, parecem provocar efeitos sobre a criança, e por retroação¹⁹, possibilitam significar as unidades grafadas. Isso quer dizer que os tracinhos e/ou as bolinhas convocam suas modificações, neste caso as letras, que retroagindo, se articulam com os primeiros.

Esses efeitos revelam-se nos constantes deslocamentos operados nessas formas sobre o papel, onde, pelos entretecimentos que se efetuam, uma forma gráfica leva à outra, estabelecendo-se novas relações e novas redes de significantes (op. cit.: 106).

Assim, para Bosco, a forma gráfica do desenho e da letra entretecem-se e revelam a letra. Mas só é possível reconhecer essa possibilidade se letra e desenho não forem tomados como produtos distintos e acabados.

¹⁸ A esse respeito ver Bosco, 1999:100-101.

¹⁹ *A retroação é um fenômeno que a Psicanálise explica como decorrência de intersecções de cadeias significante que não obedecem ao tempo cronológico, ou ao tempo da consciência.* - Mota in Cadernos da Educação número 03/95 – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação.

Os movimentos que possibilitam a uma forma revelar outra são constantes nas produções infantis analisadas por Bosco. E esta autora não é indiferente a este aspecto. Aliás, é a maior contribuição de sua análise: os traços do desenho podem evocar traços de letras e vice-versa, articulando-se e entretecendo-se. Nesse deslocamento entre desenho e letra – algo fica pelo caminho – seu sentido. Essa perda tal qual é apresentada pela autora se faz por um apagamento que não é completo porque deixa vestígios.

No decorrer do processo da constituição da escrita é possível pensar que a criança é afetada por várias outras atividades que fazem parte da rotina escolar e ou familiar.

Para a pesquisadora, a condensação, pela superposição e entretecimento de significantes, dá lugar a metáfora, que por sua vez faz emergir efeitos de semelhança e diferença entre os traços do desenho e da letra. Num movimento metonímico, acontece um deslocamento que possibilita a invenção de um novo elemento. Esse novo elemento carrega novos vestígios de desenho e da letra e vai substituir, parcial e temporariamente, uma das letras na cadeia escrita do nome da criança. No decorrer da análise dos dados, Bosco num determinado momento diz que um elemento ao emergir numa cadeia cujos elementos constitutivos são reconhecidos como letra, retroage e articula-se com os outros elementos dessa cadeia e assume o valor de letra. Damos especial atenção a esta passagem da autora porque entre nossos dados alguns episódios oferecem oportunidade de uma interpretação próxima à de Bosco. Falamos de um episódio que parece-nos possível analisar sob a noção de deslocamento/deslizamento e de uma sequência de transformações que parecem resultar no “O” do nome próprio do sujeito de nossa pesquisa.

Lendo o trabalho de Bosco, encontramos um outro dado que

parece pertinente considerar em nosso trabalho. Trata-se da escrita do próprio nome por Rodrigo²⁰.

Em Giulianna, segundo Bosco, os traços das letras entretecem-se com os traços do desenho, possibilitando a emergência de um terceiro elemento que guarda vestígios de ambos e permite que os significantes “originários” façam-se presentes na conexão metonímica.

Ainda sobre a escrita de Rodrigo, *estaria em jogo, significantes gráficos que remetem a outros significantes gráficos (...), numa rede ligada em várias dimensões, no interior de um sistema “total”, aberto a toda carga de sentidos possíveis* (op. cit.:161).

Transformações e movimentos ocorrem na letra “G” dessa criança, processa-se um vai e vem de formas gráficas até sua efetiva estabilização . Isso muito nos interessa e com certeza voltaremos a falar a respeito no momento propício.

A análise dos dados realizada por Bosco, no geral mostra o movimento de significantes na rede de trajetos associativos e o caráter imprevisível mas não aleatório do processo associativo. Desse modo, não se trata de qualquer letra que se associa aos traços do desenho, mas trata-se da letra do nome da criança. Isso caracteriza para a pesquisadora *um movimento interpretativo que se dá no espelho*²¹ *produzindo efeitos de semelhanças e diferenças entre o “novo” e o “já-dito” na rede de significantes que revela a letra.*

²⁰ Maiores detalhes a respeito ver Bosco, 1999:152-166, mais especificamente os dados de R 16 a 25, seta 1, apresentados da página 161 a 166.

²¹ Conforme Mota, 1995.

III - ANÁLISE DE ALGUNS EPISÓDIOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA.

A pesquisa de como se desenvolve a aquisição da escrita foi e continua sendo ainda hoje, motivo de indagações por pessoas que se ocupam da educação de crianças, sejam pesquisadores, professores ou pais. É na posição de sujeito que acumula ao mesmo tempo essas três funções que propomo-nos a apresentar neste capítulo algumas reflexões e questionamentos, decorrentes da análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita de uma criança.

Dentre os diversos pesquisadores que realizaram estudos considerados representativos na área da Psicologia, da Psicolinguística e da Linguística, já mencionados no capítulo precedente, gostaríamos de reportar inicialmente ao estudo realizado por Yetta Goodman, ***O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*** (in Ferreiro & Gomes Palácio, 1987).

Para um grande número de pessoas a aprendizagem da escrita é atividade inerente à escola. Isto é um equívoco. Quem pensa assim está automaticamente desconsiderando aquilo que é produzido em período que antecede o ingresso da criança na instituição escolar. Neste período, há muito que se observar e valorizar. Isso fica evidente nas palavras da autora, que afirma:

Tem-se destruído os começos do descobrimento do sistema de escrita em crianças muito pequenas quando jogam no lixo folhas cheias de garatujas, explorações sobre a forma das letras e as funções da escrita. Temos destruído, ao lavar paredes,

mesas e pisos, muitos dos intentos iniciais de escrita (op. cit.:85).

A autora, na sequência de seu trabalho, demonstra acreditar em uma teoria da aprendizagem cuja parte essencial tem a criança ativa e comprometida com sua própria aprendizagem. Criança que na vivência escolar constrói conceitos significativos, preocupa-se e busca resolver os conflitos de seu cotidiano. Ela nos conduz assim, a resgatar alguns dos momentos, por ela considerados “eventos de lectoescrita”¹⁷.

A leitura da passagem acima leva-nos a recordar de um dado não documentado¹⁸, mas que faz parte da história conhecida de nosso sujeito, D, com a idade de mais ou menos 4 anos. D, cujos pais são professores, teve acesso à língua escrita de diferentes formas desde o seu nascimento em Cáceres-MT. Este dado é por nós considerado como uma produção espontânea, realizada num período bem anterior ao ingresso escolar. Num momento de descontração em sua casa, D toma o lápis e um pedaço de papel de mais ou menos 10x12 cm e produz alguns rabiscos. Neste momento, D utiliza a linguagem escrita não convencional, ou seja, garatujas para declarar o seu sentimento em relação a mãe.

Estes rabiscos estavam dispostos em linhas horizontais levemente onduladas, escritas na direcionalidade natural, da esquerda para a direita, distribuídas num total de seis linhas organizadas uma abaixo da outra, sendo que a primeira, quinta e sexta linhas ocupavam um espaço menor no sentido do comprimento que a segunda, terceira e quarta linhas; poder-se-ia dizer que a parte central deste conjunto era mais preenchido de maneira tal que o todo assumia a configuração gráfica-espacial de um bilhete. D entrega à mãe dizendo: “ _ Escrevi para você. Leia!” Queria

¹⁷ Esta expressão foi usada por Teale e Anderson (1981) apud Yetta Goodman (1987:87) para descrever qualquer experiência de leitura ou escrita em que as crianças participam.

¹⁸ Vamos identificar este episódio como sendo “atividade ϕ ”. A designação ϕ ficando de fora da numeração de 01 a 19 tem a ver exclusivamente com o fato de não contarmos com este dado enquanto documento que tem seu suporte material como os demais. Este dado é lembrado pela investigadora que procurou reconstituí-lo. Consequentemente não faz parte do apêndice de dados ao final desta dissertação.

que a mãe lesse para ela. Mas a mãe, receosa de não corresponder às expectativas da criança, disse-lhe que não estava enxergando bem e que seria melhor que ela própria lesse o texto que produziu. D aceitou naturalmente a idéia e leu as garatujas atribuindo-lhes o seguinte sentido:

“Querida mamãe
eu te amo mamãe
eu gosto muito de você
você é linda mamãe
um beijo
Débora”

Conhecendo algumas colocações de Ferreiro (in Sinclair, 1990) a respeito da existência de escrita antes das letras, sentimo-nos tentadas a formular a indagação correlata: há leitura antes das letras?

Embora indagando a respeito da “leitura” enunciada por D, gostaríamos de ressaltar que esta é uma dissertação que busca tratar da escrita. É claro que a escrita tem a ver com a leitura, mas tem uma questão muito ampla de interpretação. O material que dispomos não é para aprofundar nessa questão, mas pelo fato deste episódio tocar a leitura é que apresentamos algumas considerações a respeito.

Se reportarmos àquilo que Ferreiro diz, (v. p. 43-42) sobre o que acontece quando a criança se apropria da escrita, mais propriamente dito em relação à busca de sentido que a criança empreende quando se depara com as marcas que fazem parte da paisagem urbana e na postulação da existência da escrita antes das letras, parece ser possível extrair de tal passagem, uma disposição em aceitar a existência não só da escrita, como também da leitura antes das letras, ainda que atenuando-se o sentido da palavra leitura (ver aspas com que a autora usa o termo). No sentido de avançar na discussão, retomamos aqui os rabiscos produzidos por D. Poderíamos afirmar que D atribuiu-lhes sentido, ou seja,

interpretou-os, leu-os. Diríamos também que a criança se esforça tanto para interpretar os textos que fazem parte da paisagem urbana como também textos produzidos por ela de forma não convencional.

É importante considerar mais uma formulação a respeito de leitura que encontramos no terceiro dos cinco fascículos – resultado de uma investigação conjunta entre Ferreiro, Gomez Palacio e colaboradores – ***Análises de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura*** (1982).

Ao tratarem sobre ***Las relaciones entre el texto y la imagens*** – Fascículo 3 – falam de interpretação de textos em lugar de leitura, devido às definições divergentes encontradas em autores contemporâneos.

A título de exemplo apresentam quatro definições mais recentes, duas de autores franceses e duas de autores norte americanos:

“Leer es acceder al pensamiento de otro sin más intermediário que lo escrito” (A. Inizan)¹⁹

“Leer es identificar una situación de lectura particular y adoptar una conducta intelectual, afectiva y física pertinente” (A. Bentolila).²⁰

“Leer es pensamiento estimulado por el texto” (J. Harste).²¹

“Leer es obtener sentido del texto” (K. Goodman).²²

O único ponto em comum entre esses autores segundo Ferreiro, Gomez Palácio e colaboradores é que o ato de leitura não pode restringir-se a um simples ato perceptivo de reconhecimento de formas e de associação dessas formas com sons da linguagem.

¹⁹ Apud Ferreiro, Gomez Palácio e colaboradores, 1982, fascículo 3, pág. 13.

²⁰ idem.

²¹ Idem.

²² idem

Para essa equipe de pesquisadores, tanto uma série de sons ou a oralização de um texto, ambos desprovidos de significado, não constituem um ato de leitura. Para obter significado o leitor deve levar em consideração dois tipos de informações: informação visual e não visual. A primeira é fornecida pelo próprio texto e a segunda é considerada extremamente complexa por trazer de um lado o conhecimento linguístico com que o leitor contribui para sua própria compreensão. O conhecimento linguístico é considerado essencial porque permite ao leitor fazer antecipações significativas. Por outro lado o conhecimento do tema permite fazer antecipações sobre o tipo de vocabulário que pode ou não aparecer no texto.

Nessa perspectiva, Ferreiro, Gomez Palácio e colaboradores concluem que:

(...) el acto de lectura se convierte en un acto complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia, cuyo objetivo final es la **obtención de significado** expresado lingüísticamente (op. cit.:14, grifo nosso).

Dessa forma, sentimo-nos mais a vontade para pensarmos leitura como atribuição de sentido, ou seja, interpretação.

Tomando-se leitura no sentido estrito tal como decodificação de letras, é óbvio que não se poderá dizer que no escrito por nós identificado como atividade ϕ , D procedeu a uma leitura, porque nenhuma letra podia ser encontrada ali, ou seja, nenhum sinal gráfico convencionalmente estabelecido entre as partes envolvidas: a criança e o adulto. Mas, há a intenção de dotar aqueles sinais de significado, e isto não pode ser ignorado. É só nesse sentido mais amplo que podemos pensar em dizer que há neste episódio leitura.

Outro autor, Kenneth S. Goodman no texto **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento** (in Ferreiro & Gomes Palacio, 1987) lança algumas idéias que vão nessa direção. Começa dizendo que:

A instrução tradicional de leitura se baseia no ensino de sinais ortográficos, nomes de letras, relações letra-som, e assim sucessivamente. Está focalizada habitualmente em aprender a identificar letras, sílabas e palavras.

Essas tradições não estão baseadas numa compreensão de como opera o processo de leitura.
(...) (op.cit.:21)

para depois expor seu ponto de vista:

(...) aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das **funções da linguagem escrita**. **Ler é buscar significado**, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto (op.cit.:21; grifo nosso).

Diz ainda que o processo de leitura tem características essenciais que não podem variar. Portanto, a leitura deve começar com um texto com alguma forma gráfica, ser criado como linguagem e encerrado com a construção de significado. Conforme o autor, *sem significado não há leitura...*(op.cit.:14).

Goodman não especifica qual a forma gráfica, deixando assim aberta a possibilidade de ser – como no caso da D – um rabisco, um sinal gráfico qualquer, que não seja ainda propriamente letra. Se ler é buscar significado, presume-se que o que D fez ao interpretar suas próprias garatujas é leitura.

Emilia Ferreiro (1985/98), no capítulo **A interpretação da escrita antes da leitura convencional**, já afirmava que, a criança, muito antes de aprender a ler no sentido convencional, já atribui significação, ou seja, interpreta os diferentes textos escritos e expostos em seu meio, tais como: livros, revistas, jornais, rótulos de embalagens comerciais, anúncios de televisão, cartazes de rua, etc. Isto é endossado em 1990 (op cit.).

Nesta perspectiva, propomo-nos a fazer uma relação entre o que é colocado por Ferreiro e a produção espontânea de D. Assim como a criança interpreta diferentes tipos de textos antes de ler convencionalmente, ela também atribui significação à escrita (garatujas) realizada por ela.

As reflexões feitas até aqui parecem contribuir para responder afirmativamente à indagação feita por nós no início deste texto. É possível, sim, existir leitura antes das letras. Podemos ver isso na leitura das garatujas de D, e de outros sinais que não os sinais gráficos que são manifestados por crianças, anterior ao período escolar, como forma de demonstração dos diferentes comportamentos nos espaços sociais nos quais elas se inserem.

Linguisticamente falando, diríamos que os textos orais interpretam as linhas, ou seja, que a oralidade está interpretando e produzindo sentido sobre os grafismos.

Como forma de ampliar esta ilustração quero apresentar um fato que me foi relatado por Figueira (comunicação pessoal). Conta-me a professora que, ao visitar uma amiga, a filha desta, de mais ou menos 4 anos de idade, pegou-a pela mão e levou-a a seu quarto. Lá, mostrou-lhe sua cama que estava forrada com uma colcha de chenile com alguns desenhos em relevo. Ao passar o dedo por toda a extensão do relevo (uma linha ondulada), disse à visitante: “- aqui está escrito Maíra.”

Juntando-se os episódios de D e de M, temos dois episódios de leitura com crianças de aproximadamente a mesma idade. Numa, D, produziu um “texto” caracterizado por grafismos com a intenção de

comunicar algo e lendo-o atribuiu-lhe sentido. Noutra, M, nada fez, mas ao destacar com seu dedo, determinado segmento em relevo na colcha realiza algo em parte semelhante ao que fez D, atribuiu sentido a uma forma circunstancialmente capaz de comportar um sentido.

Neste ponto, retomamos Y. Goodman (1987:92-93) que postula a importância dos professores e investigadores de valorizarem as formas denominadas: garatujas, séries de letras e ortografia inventada²³, como formas importantes que fazem parte do desenvolvimento da escrita. A autora considera necessário reconhecer tais formas como sendo o início de escrita, tanto quanto o balbucio e a fala holofrástica são reconhecidos como início da linguagem oral na criança.

Na mesma linha de reflexão retomamos Vigotski (1998) que na obra **A formação social da mente** enfatiza as qualidades únicas da espécie humana, as transformações e as realizações ativas pelas quais passamos nos diferentes contextos culturais e históricos.

Segundo o autor, o que nos diferencia dos animais é a nossa capacidade adaptativa que está apoiada nas dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas. No decorrer da internalização do processo de conhecimento, os aspectos próprios do ser humano são refletidos na cognição humana. Isto acontece quando um indivíduo compartilha com o outro o entendimento da experiência que ele tem da experiência comum ao seu grupo.

Nessa perspectiva queremos comentar o aspecto comum entre a produção de D e M, quando elas compartilharam com o adulto o que criaram ou reconheceram como sinal gráfico, não convencional. Embora sem fazer ainda uso da escrita formal, elas reconhecem a escrita em uma de suas funções sociais. Tudo indica que, para elas, ali havia uma escrita e que era possível ler no sentido de comunicar a alguém o conteúdo desta escrita. Na atitude dessas crianças é possível perceber duas coisas que

²³ Tais denominações encontram-se em Goodman, mas já fazem parte do vocabulário corrente dos pesquisadores da área.

estão historicamente criadas e culturalmente elaboradas: a leitura e a escrita.

A forma como D e M procederam leva-nos a pensar que tanto a escrita quanto a leitura podem ser exploradas pela criança muito cedo e antes do ingresso na escola, e que no processo de sua aquisição entram como fatores importantes as suas próprias necessidades, interesses, curiosidades e vontade. Isso independe de períodos preparatórios, coordenação motora e maturidade, conforme ainda vemos acontecer na prática de muitos professores.

Como numa gradação, se a fala é adquirida pela criança no meio em que vive, isto é, falando, a escrita também pode ser conquistada no meio em que vive, escrevendo. Esta última, deve ser contemplada a partir das formas não convencionais até chegar àquelas formas que correspondam aos sinais gráficos convencionais. E finalmente, o mesmo deveria acontecer com a leitura, aprender a ler a partir de textos significativos²⁴ do dia-a-dia da vida da criança.

Quando falamos em leitura no sentido amplo, falamos em interpretação, busca de significado. Além dos suportes encontrados nos autores já mencionados, encontramos mais uma iluminação em Vigotski.

Há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo. Há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo (1998:149).

Considerando, então, as garatujas como princípio da escrita e a atribuição de sentido como o princípio da leitura, propomo-nos a analisar na sequência deste estudo, uma atividade realizada pelo sujeito D (4;9).

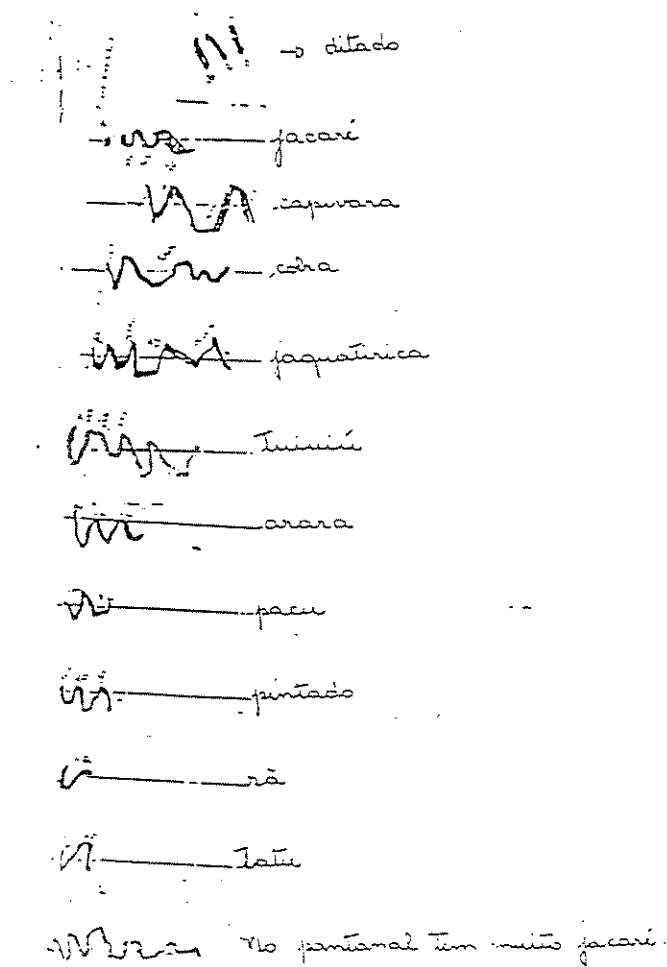
²⁴ Considero textos significativos aqueles textos cujo conteúdo tem a ver com a realidade da vida da criança.

SEÇÃO CIRCULANTE

Atividade esta realizada exatamente a dois dias do ingresso desse sujeito na instituição escolar. Tal atividade será identificada como 01.

Para realizar tal atividade, conversamos inicialmente sobre a fauna existente em nossa região, o pantanal matogrossense. Após esse bate-papo, bastante informal, solicitamos à criança que escrevesse as palavras que íamos ditando, pedimos que seguisse a ordem por nós proposta: *jacaré, capivara, cobra, jaguatirica, tuiuiú, arara, pacu, pintado, rã, tatu* e para finalizar pedimos também que escrevesse a seguinte frase: *No Pantanal tem muito jacaré.* Em seguida solicitamos que ela lesse o que escreveu. Após a leitura perguntamos onde estava escrito o nome de determinado animal.

ATIVIDADE 01



A produção de D caracteriza-se, não mais por linhas horizontais levemente onduladas, como na primeira produção considerada, mas sim por barras inclinadas e curvas.

No processo de aquisição da escrita do sujeito D, percebe-se que há uma mudança significativa na forma de produção gráfica.

Contrastando com a atividade anterior, nota-se indícios de inovações: para o título ela usa barras verticais e para as demais escritas já se utiliza de grafismos ou garatujas dispostas em curvas.

Ao acompanhar tal produção, chegamos a pensar que D relacionava a escrita com o tamanho do animal. Para animal pequeno, palavra pequena. Por sinal isto coincide com as pesquisas de Ferreiro. Em um dos trabalhos em colaboração, a autora faz referência às tentativas de correspondência figurativa que as crianças fazem entre a escrita e o objeto referido. As vezes, as crianças variam grafismos compostos por linhas curvas e/ou retas bem como as próprias letras, tentando ajustar dessa forma a representação com aspectos do objeto referido. Aspectos também quantificáveis. Entre os inúmeros dados analisados por Ferreiro, escolhemos dois, para demonstrar como é abordada essa questão. Gustavo²⁵ trabalhando sobre o modelo de letra cursiva, realizou uma produção a partir de linhas onduladas extremamente parecidas entre si. Ao escrever pato e urso, ele realiza escritas similares, mas para urso sua escrita resulta em uma produção mais comprida do que para pato. O que ele justifica dizendo que urso é *"um nome mais grande que o pato"*. O outro exemplo refere-se a uma criança chamada Valéria²⁶, que ao escrever o nome do pai, o faz utilizando as letras do próprio nome em outra ordem que a do seu nome e todas mais compridas que as anteriores (in Sinclair, 34). O raciocínio implícito é de que o pai é maior.

Em relação a produção de D, muito nos intriga o fato dela escrever pronunciando silabicamente a palavra conforme ia escrevendo.

²⁵ Ferreiro & Teberosky, 1979\85\91:183.

²⁶ Ferreiro (in Sinclair, 1990:34).

Nesse sentido, suscita uma importante questão: a criança simboliza no papel a realidade extra-linguística ou a realidade linguística?

Se o sujeito D levou em consideração a palavra maior ou menor, simbolizou no papel a realidade linguística, se levou em consideração o animal, a entidade do mundo, o referente, simbolizou a realidade extra-linguística.

Nesta altura convém lembrar a noção de signo linguístico, que nos remete a Saussure. Um signo é a associação de um significante (uma imagem acústica) a um significado (um conceito). Para a criança a imagem acústica é a palavra, cuja realidade está em jogo no momento da representação (não ainda em letras) mas em sinais que a evidenciam, em tamanho maior ou menor.

Tudo o que a observação dos grafismos da atividade 01 nos leva a dizer é que neste caso, não dá para relacionar pura e simplesmente com o referente: porque, em última análise, o que se tem já é um problema interno da própria linguagem.

Vejamos mais de perto alguns dos grafismos da atividade 01. Se compararmos a grafia para rã e cobra, poderíamos pensar que a criança está simbolizando no papel a realidade extra-linguística. De fato, a escrita de cobra é consideravelmente maior do que a de rã, sendo o primeiro um animal maior do que o segundo. Mas será que isto se repete para outros pares? Comparemos os últimos grafismos: o que é grafado para rã e o que é grafado para tatu não diferem em tamanho, embora na realidade extra-linguística os seres representados tenham diferentes proporções. Se o que estivesse em jogo fosse exclusivamente a realidade extra-linguística deveríamos esperar uma produção gráfica mais extensa do que a outra.

Dessa forma é possível pensar que, se o tamanho da eventual palavra, isto é, o suposto nome do animal, de uma forma geral não tem correspondência com o extra-linguístico, ou seja, não mimetiza o tamanho do animal, isto se dá porque o extra-linguístico já ficou de fora. Desde que isso já está rompido significa que a questão da escrita é por ela mesma, é

uma questão independente do referente. Dessa forma podemos dizer que, a escrita de D para o nome dos animais não parece revelar motivação pelo extra-linguístico. Parafraseando Saussure, poderíamos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

Dessa forma, a criança está na construção específica do que é próprio da linguagem e da escrita.

Se o conjunto não garante a hipótese referencial, é fundamental pensarmos que tal ocorrência mostra um corte com o extra-linguístico e que a escrita está sendo jogada para dentro da linguagem. Ao cortar a relação com o referente, D está construindo um sistema interno de escrita que independe da realidade.

É interessante observar que, embora D não utilize os símbolos ortográficos convencionais já apresenta em sua escrita, como mencionado anteriormente, mudanças significativas. A criança ainda não escreve num sistema considerado como convencional, mas o que ela faz é uma escrita. Uma escrita, aliás, que é realizada por barras e curvas que acompanham a silabação da palavra.

No que diz respeito ao ato da escrita, D comporta-se com segurança e convicção. Apresenta barras inclinadas como forma de escrita, controla a quantidade, não se permite ficar aquém da quantidade mínima²⁷ exigida para que se constitua a escrita, varia a quantidade da representação dos traçados fazendo uma relação entre a totalidade e as partes constitutivas.

A quantidade mínima de que falamos refere-se ao que Ferreiro diz sobre a quantidade de grafias aceitáveis pela criança como uma das condições formais de “legibilidade” (cf. Cap. I, págs. 26, 27, 33, 47, 48 e 49). Segundo a autora, a maioria das crianças consideram três caracteres

²⁷ Critério de classificação utilizado pela criança para classificar o que dá e o que não dá para ler conforme a quantidade de letras utilizadas. Conforme Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro et al., 1979; Ferreiro et al., 1982, já resenhadas no capítulo anterior.

como o requisito mínimo, demonstrando assim que as propriedades do texto tornam-se então observáveis.

D, no decurso da atividade 01, durante a escrita, procedeu espontaneamente a uma silabação²⁸ que encontra em dado momento, um ponto de aplicação em sua escrita. Foi interessante o controle realizado ao escrever o nome dos animais: realiza o exercício oral da palavra durante a escrita e associa cada barrinha inclinada ou voltas curvas para cada sílaba pronunciada (ver anotação abaixo ou acima dos grafismos feitos pela investigadora).

Esta decomposição silábica feita espontaneamente por ela, é, se lembrarmos Ferreiro, de muita importância para a seqüência do seu desenvolvimento. A noção de decomposição silábica da palavra no nível oral vai conduzi-la mais rapidamente a uma silabação da escrita convencional num futuro bem próximo. Vejamos, por exemplo, que ao escrever “ditado”, D utiliza perfeitamente três barras para três sílabas. Isso evidencia que ela acompanha uma certa oralidade, ou seja, que a oralidade está interpretando essa escrita o tempo inteiro.

Esta forma de escrever atribuindo um sinal gráfico para cada sílaba é tratada por Cagliari²⁹ como um sistema de escrita que a criança constrói e convencionaliza para si mesma. Trata-se de um “sistema silábico” o fato da criança representar sílabas por “caracteres isolados”. Isto não quer dizer que tal escrita seja pré-silábica, como podemos ver nas palavras do autor:

Quando, numa fase inicial, uma criança tenta escrever fazendo bolinhas ou rabiscos, ela pode ir atribuindo um rabisco a cada palavra ou a cada sílaba que vai pronunciando. Esse sistema de escrita que está construindo e convencionalizando

²⁸ Convém dizer que D não foi elicitada a fazer tal silabação.

²⁹ Ver Cagliari – “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização” apud Rojo (org.) – Alfabetização e Letramento, 1998.

para si, nesse momento, é um sistema logográfico (representando palavras por caracteres individuais) ou silábico (representando sílabas por caracteres isolados). Considerar este segundo tipo de escrita como pré-silábico é, sem dúvida, muito estranho e equivocado. O fato de não usar letras do nosso alfabeto não é argumento para ser “pré-silábica”. Ela é, simplesmente, pré-letrada (do ponto de vista do nosso sistema de escrita) (op. cit.: 73).

A criança realiza a escrita da forma que sabe e pode. E isso não pode ser ignorado em nenhuma hipótese. O que importa é perceber que a criança dá indícios de uma intenção clara daquilo que ela faz, embora a convenção ainda não esteja explícita no signo, com certeza toda criança produz algo que chegará futuramente a uma convenção.

Torna-se importante questionar até que ponto a instituição escolar está preparada para aceitar alguns dos princípios da aquisição da escrita tais como os abordados neste estudo.

Ainda sobre a escrita de D, os mecanismos por ela utilizados parecem indicar que entram em jogo modos de diferenciação.

Isso nos faz voltar mais uma vez ao que Ferreiro diz a respeito da evolução das conceitualizações sobre a escrita, mais especificamente no que se refere ao segundo período (ver por exemplo, o que foi exposto às págs.45, 47-53).

Nesse sentido, cabe levantar o seguinte questionamento: a construção de modos de diferenciação seria possível apenas entre os encadeamentos de letras? Não é essa a direção para a qual os dados da D nos aponta.

Queremos examinar aqui a possibilidade de defender a idéia de que é possível estabelecer tal diferenciação antes mesmo da criança fazer uso das formas gráficas convencionais. Se assim o for, o que Emília

Ferreiro diz para o segundo período caberia também para o período anterior.

Os dados de nosso sujeito evidenciam um certo controle na quantidade de barras inclinadas ou somente barras, ao escrever as palavras solicitadas, marcadamente assinaladas pelo exercício oral ao escrevê-las, caracterizando assim, uma possível diferenciação quantitativa.

.

O percurso do grafismo às letras no processo de aquisição da linguagem escrita de D sofre uma ruptura quando ela ingressa na instituição escolar.

A forma gráfica não convencional, neste caso o grafismo, considerado como uma representação natural e espontânea é substituída por letras, a partir do momento em que a criança é conduzida na construção de um sistema de representação da linguagem escrita. Isto se dá através de situações de aprendizagem basicamente constituídas de atividades oriundas de um modelo já posto a ela, tais como:

- a) escrever o próprio nome, ora copiando de um modelo, ora sem copiar, prevalecendo em sua grande maioria, a primeira;
- b) utilização de jogo de letras para formar palavras ;
- c) recorte e colagem;
- d) complete;
- e) exercícios enfatizando as iniciais, tanto do nome quanto de diversas palavras alusivas às efemérides do primeiro bimestre do ano letivo.

As primeiras atividades relativas à escrita em ambiente escolar, com as quais D teve contato foram: seu próprio nome no crachá, letra de música alusiva ao carnaval em folha mimeografada e uma outra atividade também mimeografada, (aqui denominada como atividade 02), que trazia um boneco com diversos corações contendo o nome de cada aluno.

Antes porém, de entrarmos nas análises propriamente ditas das atividades que envolvem a questão do nome próprio, gostaríamos de

esclarecer que entre as diversas maneiras de alfabetizar, existe um modo que utiliza o nome próprio e a opção por colocá-lo no início do processo é uma questão puramente metodológica adotada por alguns alfabetizadores e que tem algumas repercussões importantes.

A forma escrita do nome da criança será privilegiada doravante em nossas análises. Consideramos útil, abordá-la sob o prisma de Ferreiro e também, um pouco adiante, sob o prisma de Bosco.

Vejamos então, as atividades seguintes.

ATIVIDADE 02



ATIVIDADE 03

DEBORA

Pf

DEBORA

ATIVIDADE 04

DÉBORA

107

DEBORA

DE BORA


ABRIL

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

As atividades 02, 03 e 04 são algumas das primeiras atividades em que D tem contato com a escrita do próprio nome.

Na atividade 02 era solicitado que a criança pintasse de verde o coração que continha o seu nome. Atendendo a solicitação da professora, D identificou o próprio nome e pintou-o. O resultado mostra que D cumpriu com o esperado. Acontece com isso, além do contato com o seu próprio nome, o contato com o nome dos colegas de sala.

Posteriormente D realiza a escrita do seu nome em folhas de papel ofício, de diversas maneiras, a saber: por vezes a criança era solicitada copiar o próprio nome de um crachá que portava diariamente em sala de aula. Este crachá era de aproximadamente 20cm/4cm, produzido em computador e revestido por plástico transparente. Nele constava a escrita do nome da criança. Outras vezes D copiava seu nome de tiras de papel também produzidas em computador e coladas no alto de uma folha,

como por exemplo, a atividade 03. Em outros momentos, o nome era escrito pela professora ou monitora, num determinado lugar de uma folha, para que a criança copiasse logo abaixo, conforme a atividade 04.

Os primeiros traçados das letras do próprio nome, realizados por D foram feitos em sala de aula e sob a orientação e acompanhamento da professora, como é o caso das atividades 03, 04 e 05. Na atividade 04 há uma diferença de traçado para a letra B na escrita da criança, isso evidencia a interferência por parte da professora.

No decorrer do primeiro bimestre, D era incentivada a fazer recorte e colagem das letras do nome, dando mais atenção à letra inicial. Neste ínterim era solicitado à criança escrever o próprio nome, ora copiando de um modelo escrito pela professora ou monitora, ora sem copiar do modelo. Essa escrita era realizada em vários lugares: folhas em branco, outras folhas que faziam parte de atividades da rotina da sala de aula. Como exemplo deste último caso temos a atividade 05. Trata-se do calendário escolar que é um dos materiais que a criança recebe diariamente em sala de aula, com todos os dias do mês. Ao recebê-lo a criança é solicitada a acompanhar cronologicamente o mês corrente, marcando ou pintando o dia.

Para escrever ou copiar o seu nome de um modelo escrito pela professora e disposto na parte superior da atividade 05, vejamos como D procedeu. Deduz-se que a criança girou a folha à direita, fazendo com que a margem esquerda da folha ficasse a sua frente para assim realizar a escrita.

Observa-se que copiando ou escrevendo, ela o fez até a terceira letra, seguindo o traçado normal das mesmas. Ao chegar na quarta letra, o “O”, por ser uma letra em que o seu traçado não necessita tão fortemente de um ponto de referência, ela – a criança – perde a direção normal das letras, fazendo as letras seguintes no sentido “cabeça para baixo”. O elemento que desencadeou a disposição para outra ordem é a

letra “O”. A princípio pensamos se justificar pelo fato da referida letra não necessitar de um ponto de referência.

Quanto à escrita do próprio nome no sentido convencional, sabe-se que D teve contato através das etiquetas de identificação afixadas nos materiais escolares enviados pela família, estas escritas em letra cursiva. A aquisição da escrita do próprio nome no sentido convencional e em letra bastão ocorreu na escola a partir de outras etiquetas, afixadas também nos diversos móveis da sala de aula como: cadeira, mesinha, armário, etc., nos materiais como: crachá, painel e principalmente pela escrita da professora e ou monitora nas diversas atividades realizadas em sala de aula.

A forma escrita de D insere-se naquela escrita fornecida pelo meio seja familiar ou escolar. No contexto familiar o maior contato era com a letra cursiva, por intermédio do contato com os pais e irmãos que constantemente se encontravam em atos de escrita manual. Outras formas de exposição à escrita se dava através de jornais, revistas e rótulos de embalagens das compras. Porém, o contato maior com a letra bastão se deu no contexto escolar, cuja instituição optava por começar o processo de alfabetização pelo nome da criança com esse tipo de letra.

Sabe-se que para Ferreiro, a forma escrita do nome da criança insere-se naquela escrita fornecida pelo meio, não considerada, necessariamente como uma aquisição escolar. O nome da criança mostra-se como uma forma gráfica estável, recebida pela criança e assimilada desde muito cedo como um todo, dificultando assim, a análise de suas partes. A criança fica encarregada da *dura tarefa de encontrar um valor para as partes, compatível com o valor do todo* quando nada parece simples de imediato.

Inicialmente, D reconhece o seu nome conforme mostra a atividade 02; posteriormente, na atividade 03 e 04, bem como na 05, ela reproduz a forma gráfica de seu nome sem relacioná-lo com a oralidade. Trata-se de uma cópia apenas. Essa cópia seria uma reconstituição da

escrita do seu nome espelhando-se na escrita da professora ou monitora. Tanto na atividade 03 quanto na 04, percebe-se que uma primeira tentativa fora abandonada, partindo para a segunda em que é bem sucedida. O que vemos é uma tentativa em reproduzir o próprio nome. Não se trata de uma produção.

Ferreiro (1992/99) já chamava a nossa atenção para o fato de que

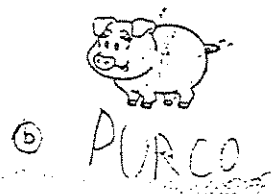
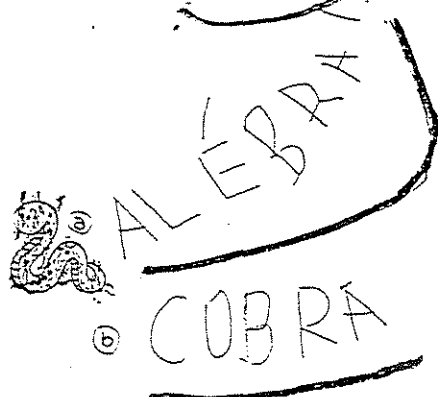
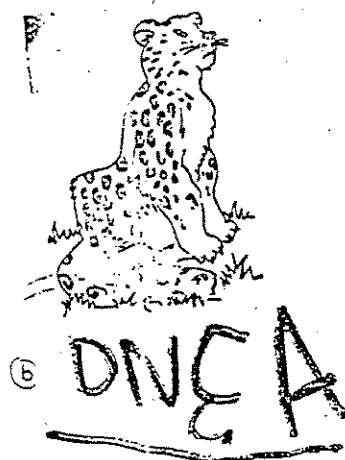
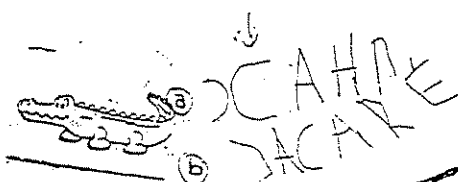
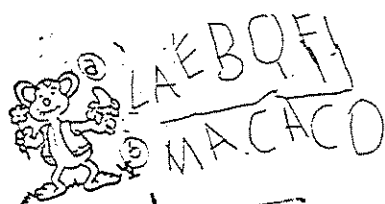
A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado (op. cit.:19).

Durante os três primeiros meses de D na instituição escolar, que compreende dos 4;9.3 aos 5;0.20, D realiza atividades do tipo: copiar, completar, identificar, recortar, entre outras. Do nosso ponto de vista esses tipos de atividade evidenciam a prática exclusiva da cópia na escola, ou seja, a prática que leva a criança a apenas reproduzir, e não a recriar. Só depois desse período é que D teve a oportunidade de realizar sua primeira tentativa, se apropriando da escrita livre e desimpedida de qualquer modelo, embora estivesse atendendo a uma solicitação da própria professora.

Vejamos a seguir, a realização da escrita de D aos 5;0.20, na atividade 06; observando-se a seguinte legenda: a) escrita espontânea e b) cópia do nome escrito pela professora no quadro.

ATIVIDADE 06

OFB URA continue assim!



Esta atividade fora realizada após uma aula-passeio ao zoológico no quartel do município, por ocasião do desenvolvimento de um projeto sobre os animais, elaborado pelas professoras das séries iniciais da escola frequentada por D.

SEÇÃO CIRCULANTE

O tema "animais" abrangia as áreas de linguagem, ciências sociais e naturais e ensino religioso, nas quais as crianças tiveram oportunidade de conhecer o nome dos animais, sua classificação, curiosidades e preservação.

Na realização desta atividade, foi solicitado aos alunos que escrevessem o nome do animal do lado do carimbo de sete animais. Após a escrita feita pelos alunos, a professora escreveu no quadro de giz o nome de um por um dos animais, para que cada criança copiasse cada qual abaixo da sua própria escrita e os comparassem aos que tinham escrito no primeiro momento da atividade.

D atende em parte o pedido, escrevendo apenas o nome de quatro animais, os que constam na primeira coluna.

A escrita – produção natural – de D é a escrita superior que está disposta ao lado do carimbo do animal (= a) e a escrita inferior é proveniente de cópia da escrita feita pela professora no quadro de giz (= b). Isso acontece para os carimbos do macaco, jacaré, cobra e galo. Já , para os carimbos de tatu, onça e porco, D não realiza a sua produção natural de escrita, ela, apenas copia a escrita da professora.

Convém lembrar aqui que, conforme Ferreiro & Teberosky (1979/85/91:221), a forma gráfica do nome próprio ou outra informação do meio, não gera conhecimento, mas, é assimilada pela criança quando esta tenta escrever outra coisa que lhe é posta. Nesta tentativa de escrever outra coisa, D joga com as letras do seu nome.

A autora considera ainda que o nome próprio como modelo de escrita é a primeira forma estável, protótipo de toda escrita ulterior. Desta forma cumpre função especial no processo de aquisição da linguagem escrita.

Ao realizar a atividade 06, D faz uso dos poucos, mas importantes recursos de que dispõe - letras do próprio nome - para escrever o nome dos animais. O que nos permite argumentar nesta direção, é o fato de predominar em sua escrita a letra E, acompanhada de

acento, ou seja, **Ê**, tal como é grafado em seu próprio nome. Convém dizer que o seu nome completo possui as seguintes letras: A/B/D/E/F/G/H/L/N/O/R/S/U/V/Y. Como se pode ver: Débora Evelyn de Figueiredo Barbosa.

Ao escrever as palavras, ela as escreve em letra bastão, por ser esta a letra trabalhada a princípio em sala de aula.

Escreve LAÉBOFI para *macaco*, utilizando uma variedade de letras, todas do seu nome e sobrenome; o L buscado no seu segundo nome, o AÉBO do primeiro nome e o FI a primeira sílaba do sobrenome. Chama a atenção a presença de duas unidades maiores, neste caso, BO e FI, sílabas pertencentes ao seu nome.

Ao escrever *jacaré*, utiliza as seguintes formas: em primeiro lugar uma forma parecida com a letra C em posição invertida, em segundo lugar um C na posição normal e em seguida AH e um sinal parecido com um r minúsculo da letra cursiva. Inicialmente vejamos a primeira forma utilizada por D. Paira uma dúvida no ar. Será que poderíamos analisá-las como resquício de grafismo? Veja-se que encontramos na literatura, formas de grafismo, denominadas como linhas curvas e a própria D exibe esta forma na atividade 01.

Há uma outra possibilidade a ser considerada. Se observarmos atentamente a primeira forma gráfica em “a” e em “b” perceberemos que existe uma semelhança entre elas. Portanto, não podemos descartar que há indícios de que a primeira forma gráfica em “a” seja uma tentativa de escrever a letra J. Isso parece possível, se observarmos a primeira forma gráfica em “b”, quando D copia do quadro negro, a palavra JACARÉ conforme a escrita da professora. Poderíamos atribuir a este fenômeno um efeito de semelhança?

Quanto à segunda forma, trata-se da letra C convencionalmente grafada. É possível imaginar que a letra C tenha migrado de palavras já trabalhadas em sala de aula, como por exemplo: CARNAVAL e CIRCO. Na época comemorava-se a semana do carnaval e

posteriormente a semana do circo. Assim, faziam parte da rotina escolar, atividades tais como: letras de músicas alusivas às comemorações (para serem seguidas com o dedo indicador durante a leitura e canto), reconhecimento das palavras CARNAVAL e CIRCO, bem como, das letras que as formam.

Na escrita de jacaré, a letra que vem em seguida ao C é a letra A que, por sinal, é a única deste grupo que faz parte do nome da criança.

O H utilizado por D foi encontrado por nós no interior de algumas palavras também já trabalhadas em sala, dessas palavras duas são nomes de colegas: LORHAYNE (sic), GUILHERME e as demais CACHIMBO (faz parte da música de carnaval), MULHER (trabalhado por ocasião do dia internacional da mulher), PAMONHA (escrita em folha mimeografada). Finalmente aparece um sinal parecido com um r minúsculo da letra cursiva.

Com relação as letras C e H na escrita de D, arriscamo-nos a indagar. Isto não seria o caso de uma possível relação com as palavras já trabalhadas em sala de aula?

Considerando que C e H pertencem ao repertório das letras já trabalhadas em sala de aula, o fato de D utilizá-las para escrever jacaré não evidenciaria um certo atravessamento de um já-visto? Novamente, arriscamo-nos aqui a introduzir um conceito. Conceito que correria paralelo a “já-dito”, da AD

A noção do já-dito³⁰ nos interessa pela possibilidade de explicar este fato da escrita de D.

Buscamos uma extensão do conceito do já-dito para já “visto” porque o nosso objeto neste momento é a aquisição da escrita. Neste caso, o já-dito referir-se-ia ao já “visto”, não no sentido percepto-cognitivo, mas indo um pouco além disto, no sentido do já trabalhado.

³⁰ “Já dito” é uma noção que procede da Análise do Discurso. Segundo Orlandi: *É o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e o que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra* (1999:31).

A princípio D “joga” com o repertório variado das letras que fazem parte do seu nome e, num dado momento traz para a sua nova escrita, letras que não pertencem a esse repertório, mas que estiveram presentes em outros momentos através de atividades coordenadas em sala de aula. Neste caso parece visível uma possível incorporação de fragmentos de momentos anteriores de sua experiência com a escrita.

Dito de outro modo, C e H são letras/fragmentos que circulam pela escrita de D, já “vistos” em outro lugar e que foram retomadas pela criança para constituir uma nova palavra.

Vamos agora ao registro LOE para galo, que caracteriza também a utilização do repertório das letras dos seus dois primeiros nomes. Este foi o único momento em que D não acentuou a letra E.

Passemos agora à escrita ALÉBRA para cobra. Alguém, observando de fora, poderia ter a ilusão de que D teria acertado o nome do animal, escrevendo uma parte daquilo que consta da escrita da palavra COBRA. Poderia levantar a hipótese de reconhecimento de uma identidade sonora percebida pela criança, que já reconheceria que uma sequência de sons pode ser representada na escrita por uma sequência de sinais gráficos (ou letras). Dessa forma poderia indagar: Não há neste episódio o reconhecimento de uma correspondência entre pauta gráfica e pauta sonora? Poderíamos até considerar a hipótese. Mas um fato não pode deixar de ser considerado. Na sequência ALÉBRA temos uma subsequência ÉBRA que pertence ao nome de D (com a ressalva de que no subsegmento que se repete o “O” passa ignorado). Diante disto, cabe a pergunta: Será que não houve migração de parte do nome de D para representar o nome de um animal na atividade proposta? Parece que sim. Esta segunda hipótese é melhor do que a primeira. Vejamos por quê. Torna-se um tanto complicado validarmos a primeira hipótese porque não existe dentre os dados dessa criança nenhum outro episódio em que haja uma aproximação entre o que é manifestado em letras e em som. Em outras palavras, não há ainda fonetização. Não é o caso de dizer que a

criança já compreendeu que a cada um dos caracteres da escrita corresponde fonemas, ou seja, que ao escrever, ela já realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas de que as palavras são compostas.

Quais são os dados em que nos apoiamos para sustentar com segurança tal afirmação?

Poderíamos nos valer de dois aspectos:

- 1) um externo ao dado.
- 2) outro interno a ele.

Quanto ao primeiro aspecto, sabe-se que D a esta altura não destina uma mesma letra às palavras que contenham um mesmo som, como por exemplo: pato

gato

mato

Quanto ao segundo aspecto, se observarmos melhor a escrita ALÉBRA para COBRA, veremos que o BRA é precedido de um E acentuado e que ÉBRA, esse sim faz parte da escrita do nome dessa criança. O resultado final ALÉBRA parece ser uma composição em que a criança se serve da maioria do repertório das letras fornecidas pela escrita do seu nome.

Um ponto importante a destacar é que, além das características acima evidenciadas que justificam a escrita produzida por D, encontramos no verso de uma outra atividade a escrita do seu próprio nome assim realizada: DÉBRA.

Em virtude dessas evidências, podemos agora dizer, que a coincidência do final BRA, (na escrita para COBRA) é apenas fortuita, casual.

Vamos nos deter um pouco mais no exame deste dado. O trabalho realizado por D ao jogar com letras do seu próprio nome é bastante instigante e merece ser abordado por vários ângulos. Vejamos o que encontramos em Ferreiro e depois em Bosco. De antemão poderíamos

considerar a atividade 06 como uma atividade de produção onde aparecem ocorrências relevantes para a investigação do processo de aquisição da escrita por essa criança. Ferreiro postula que em muitos casos o nome próprio cumpre uma função muito especial na psicogênese da escrita. Para nós, a escrita de D neste episódio, pode ser considerada um desses casos. Essa forma de escrever outras palavras jogando com as letras do próprio nome é um fenômeno que já foi constatado por Ferreiro. Mas esta autora se limita a reconhecer que tal fenômeno se dá (o “jogar com as letras do próprio nome”). É preciso ir mais além e mostrar como se dá este jogo. Neste ponto julgo importante incluir a proposta de Bosco, naquilo que pode contribuir para a interpretação deste dado.

Levando para a atividade 06 as idéias desta autora, poder-se-ia dizer que trata-se de um deslizamento, efeito da linguagem sobre a escrita da criança numa atividade de escrita que não é a de seu próprio nome. Vê-se deslizar da escrita do próprio nome, um bloco, a preencher uma cadeia significativa, que se apresenta como sendo outra escrita, a do nome de um animal.

Tal fato acontece na escrita da criança, mas não procede de um sujeito cognoscente. Um sujeito agente. Pelo contrário, é um sujeito afetado pela linguagem, sofrendo os efeitos dela. Neste ponto somos levados a aceitar que a análise de Bosco, por se desembaraçar do pressuposto de um sujeito cognoscente, pode oferecer uma interpretação mais completa e adequada do fenômeno.

A pesquisadora considera que os textos escritos apresentados para a criança parecem produzir efeitos sobre as produções infantis, seja oral ou seja escrita *apontando não para um conhecimento do objeto escrita, mas para movimentos interpretativos da criança e do outro* (Bosco, 1999:50).

O nosso principal argumento para insistir em relação ao jogo efetivo com as letras do próprio nome realizado por D para escrever ALÉBRA é o que está antes de BRA, observe-se que se trata de um É

acentuado, tal qual se encontra no próprio nome de D. Isto nos leva a supor que o segmento a ser estudado neste episódio é ÉBRA e não BRA. Trata-se de um bloco deslocado da escrita do próprio nome da criança para uma nova palavra.

Por causa desse dado fomos despertados para outras ocorrências que julgamos importantes na seleção do material. Estas virão mais adiante a fazer parte deste trabalho (atividades 07 a 19).

Em razão do caráter potencialmente rico deste dado, para qualquer abordagem da escrita, gostaríamos de examinar um pouco mais como seria ele explorado na proposta de Ferreiro.

A atitude de D na realização da escrita do nome dos animais utilizando as letras do seu próprio nome, seria vista como possibilidades criadoras, oriundas do experimentar e do ensaiar que produz “erros”, aliás imprescindíveis no processo de aquisição da linguagem escrita dela.

A questão do erro é abordada por Ferreiro & Teberosky (1979/85/91:30 e 31). Elas dizem que o caminho em direção a um conhecimento objetivo não é linear:

(...) não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele) (id. Ib.).

As pesquisadoras, no interior de uma abordagem piagetiana, postulam que a distinção, entre os erros é de fundamental importância. Entre os erros - acreditam elas - é possível identificar aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta.

Sem estar teoricamente vinculada a uma proposta como a de Ferreiro, encontramos na literatura sobre aquisição da linguagem oral, trabalhos que também focalizam o erro como dado privilegiado de análise. Estamos falando entre outros, de Figueira (95a, 95b, 96, 98, 99 e 2000).

Trabalhando com o erro como dado de eleição, em vários domínios da aquisição da linguagem oral (morfologia, léxico, sintaxe), Figueira assinala o caráter ao mesmo tempo previsível e imprevisível do erro, sua regularidade e contingência, sua recorrência e singularidade. Muitos dos seus achados e de sua metodologia na abordagem dos dados da linguagem oral serviram-nos de inspiração no trabalho da aquisição da escrita, em particular a atitude metodológica de valorizar aqueles achados em que pelo erro ou pela ocorrência divergente, chega-se a enxergar uma relação singular do sujeito com a língua.

Em Figueira (96), a autora chama a atenção para o erro como *um tipo de mudança (...), que não envolve o acréscimo de nenhum novo elemento ou estrutura, mas uma reorganização do que já está em uso na produção linguística da criança* (Figueira in Pereira de Castro, 1996:57).

Pudemos ver que muitas questões da linguagem escrita são iluminadas por questões da aquisição da linguagem oral, o que não é de se estranhar, porque as discussões levadas a efeito em ambos os domínios, têm que dar conta das mudanças observadas no sujeito que aprende a falar e no sujeito que aprende a escrever.

Na aquisição da escrita, eventos do tipo analisado acima mostram ocorrências que revelam mudanças qualitativas na relação da criança com a linguagem, pondo em jogo elementos ou fragmentos que já estavam em uso na produção linguística escrita da criança.

Passemos agora às atividades 07 a 19. Vamos abordá-las de acordo com as hipóteses de Ferreiro de um lado, e de Bosco, de outro.

Ao percorrer o “corpus” de D encontramos alguns outros dados que nos revelam diversas alterações apresentadas para a letra “O” no interior da escrita do próprio nome. Tais achados fazem parte de

atividades rotineiras da sala de aula, que foram realizadas dos 4.9.17 aos 5.0.18, perfazendo um período de três meses. Estes dados em número de treze serão apresentados adiante, seguidos de comentário e análise³¹.

O vazio, a forma gráfica variável, enfim, as mudanças apresentadas por D no local pertencente à letra O no seu próprio nome - DÉBORA – constitui indícios de um evento singular, a ser tratado por nós. A relevância teórica atribuída a dados singulares em estudos de aquisição da escrita é preocupação clara em Abaurre et alii (1997). A autora acredita que, *os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem* (op. cit.:15).

Considerando a importância desses dados tentaremos encontrar uma interpretação que explique as alterações apresentadas por D quanto a forma gráfica da letra O em seu próprio nome.

O nome próprio tem sido considerado como um elemento importante para o início da aquisição da escrita. Encontramos considerável trabalho em Ferreiro & Teberosky, em Bosco, entre outros.

O nome próprio além de ser uma das primeiras formas de escrita dotada de estabilidade, é uma escrita que norteia as escritas posteriores e, para Ferreiro, um lugar no qual a criança enfrenta conflitos e tenta resolvê-los. Isso é o que teremos oportunidade de conferir no decorrer desta seção.

Durante um período equivalente a três meses, conforme as datas já mencionadas, D ao escrever o seu próprio nome, o fez revelando um fato interessante, digno de ser tematizado nesta dissertação.

Na atividade 05, analisada no início deste capítulo, percebemos que o “O” por ser uma letra em que o traçado não dispõe tão fortemente de um ponto de referência, desencadeou a disposição das letras

³¹ Nas atividades de 07 a 19 só nos interessa a escrita do nome. Há fatos interessantes no corpo das atividades, mas estes não serão objetos de nossa consideração, com exceção da atividade 16 que apresenta um evento importante a ser considerado durante a análise dessa referida atividade.

subsequentes para uma outra ordem. Neste momento o “O” parece oferecer um trânsito entre desenho e letra.

As mudanças realizadas por D para a forma gráfica da possível letra O passam a ser agora objeto de análise nas treze atividades, identificadas como 07 a 19. Elas podem ser agrupadas em 10 tipos.

- a) desenho ou letra? (na atividade 07)
- b) “omissão da letra” O (na atividade 08 e 09)
- c) escrita em tamanho menor que as demais letras disposta na parte superior do lugar devido (na atividade 09 e 11)
- d) escrita em tamanho menor que as demais letras com fechamento superior desencontrado disposta na parte central do lugar devido (na atividade 10, 14 e 18)
- e) escrita em tamanho consideravelmente menor que as demais letras com o interior totalmente preenchido, ou seja, pintado (na atividade 12)
- f) escrita em tamanho diferenciado com o interior totalmente preenchido (atividade 13.a e 13.b)
- g) um ponto com caneta hidrocor (na atividade 15)
- h) escrita em tamanho diferenciado com o interior ora preenchido, ora não preenchido (na atividade 16)
- i) escrita em tamanho normal das demais letras com o interior preenchido (na atividade 17)
- j) escrita em tamanho e forma normal – igual as demais letras do nome (na atividade 19)

Afastando-nos de Ferreiro, podemos lançar sobre esses dados um outro olhar, que talvez se mostre mais produtivo. Trata-se de interpretar as atividades seguintes, mais especificamente a forma gráfica do “O” na escrita do nome, de acordo com o ponto de vista assumido por Bosco, por nós apresentado no capítulo I.

Se para Ferreiro, a etapa inicial da escrita na criança configura-se a partir da distinção entre desenho e escrita, quando então a escrita infantil se constituiria como um sistema específico e independente

do desenho, para Bosco, não há esse rompimento necessário e definitivo. Ela aponta para um possível entrecruzamento entre os traços do desenho e da letra como constitutivo da escrita infantil.

Vejamos a seguir as possíveis análises para cada tipo de mudança observada.

a) desenho ou letra?

D aos 4.9.17 recebe na sala de aula uma folha sem pauta com o seu nome escrito pela professora em letras grandes para ser copiado logo abaixo da escrita existente (v. atividade 07).

O momento inicial da escrita em ambiente escolar começa a ser delineado. É perceptível através dos dados que a escola priva a criança de livremente realizar suas próprias produções gráficas. É bem verdade que infelizmente essa ainda é a realidade de uma grande maioria de salas de alfabetização.

Bem, vejamos o que D nos proporciona na atividade 07.

ATIVIDADE 07



Ao copiar o nome, D faz para a primeira letra uma linha vertical principal e para terminar de traçá-la utiliza um traçado quebrado; para a letra E, utiliza também uma linha vertical principal e três linhas perpendiculares; em seguida para o B apresenta igualmente uma linha vertical principal e formata convencionalmente apenas a parte superior da letra. A partir daí parece instalar-se um conflito. Pressupomos que a primeira tentativa feita por D para grafar a letra O – forma gráfica maior – aparentemente não a satisfaz. Talvez por essa razão D realiza diversos traços gráficos no interior dessa forma gráfica. Ficam sobrepostos traços, linhas oblíquas, onduladas entre outros. Poderíamos, então, sob o olhar de Ferreiro, identificar nesse lugar uma possível pseudo letra e um predomínio de rabiscos sem controle de direção, ou seja, sem linearidade. Isso levaria a considerá-los segundo o ponto de vista dessa autora como grafismos primitivos³². A forma gráfica maior – produção indecifrável – poderia ser caracterizada como pseudo letra, para falarmos como Ferreiro. Neste caso, observa-se que o “O” seria um elemento desencadeador de uma ruptura no ritmo razoavelmente bem sucedido da cópia (as letras até então guardam uma semelhança com o modelo). Contudo, conforme já esboçado em outro lugar nesta dissertação, podemos tomar um outro caminho de análise.

Podemos lançar sob este dado um outro olhar, derivado do trabalho de Bosco.

O lugar do “O” parece ser um lugar de indiferenciação entre desenho e letra. Embora não tenhamos dados relativos a desenhos e estejamos focalizando apenas uma parte do processo, vamos avançar algumas considerações.

O que na proposta de Ferreiro se afigura como grafismo primitivo, sob a interpretação de Bosco poderia ser um lugar de indistinção entre desenho e letra. E o que nos leva a dar crédito a essa interpretação são os dados de R, analisados por Bosco e por nós referido no capítulo II.

³² Termo utilizado por Ferreiro et alli, 1982, fascículo 2- pág. 20 diz respeito a uma das sub-categorias da categoria A das formas gráficas detectadas nas produções infantis e por ela analisados, na qual predominam rabiscos e pseudo letras.

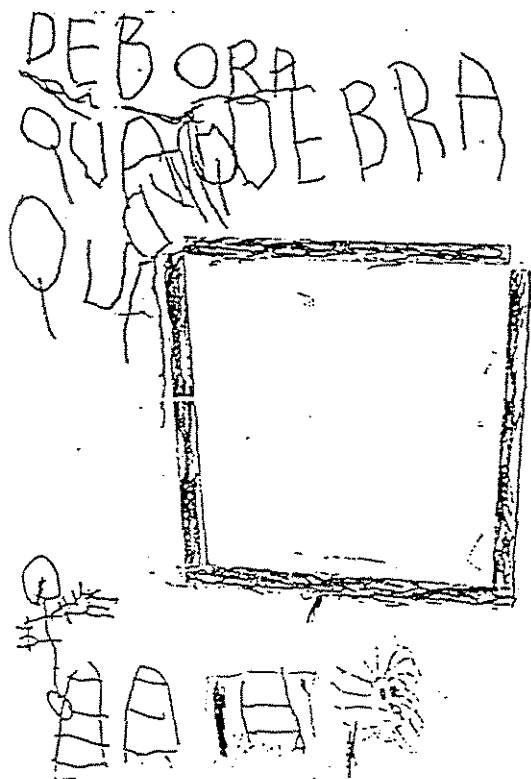
De uma forma geral, Bosco analisa as transformações e os movimentos ocorridos na letra “G” de R, bem como as transformações e os movimentos em outros elementos da cadeia. A autora relata que acontece um vai e vem de letras até sua estabilização.

As realizações gráficas de D para a letra “O” vão sofrer mudanças que serão mostradas neste percurso.

O que caracterizaria essas mudanças? É o que nos cumpre indagar. Observando a forma gráfica para a letra “O” encontramos um rabisco. Voltando e observando-se as duas primeiras letras, verificamos novamente rabiscos sobrepostos no interior das letras D e E. Seriam meros rabiscos ou pintura? O que quer que sejam, eles dão-nos a impressão de destituir o produto da sua condição de letra. Elas passam a uma condição que não é de letra. Seria de desenho? Novamente é difícil responder e é por tal razão que deixamos interrogado no subtítulo a).

b) “omissão da letra” O

ATIVIDADE 08



TRIÂNGULO
TRIÂNGULO



Gostaríamos de dizer que o termo - “omissão da letra” O - encontra-se entre aspas por se tratar de um termo utilizado por Ferreiro para caracterizar uma fase da evolução da escrita. Refere-se à escrita silábico-alfabética que segundo a autora fora considerada tradicionalmente como permitindo “omissão de letras”. A criança toma da sílaba um elemento.

Será que isto se aplica à escrita de D?

Não há como sustentar esta idéia, uma vez que D ainda não faz uma relação entre a pauta gráfica e a pauta sonora.

Ao mesmo tempo em que o nome de D aparece numa escrita com todas as letras, em outra escrita, uma posição vazia na cadeia DÉBORA é identificada. Parece-nos que, quando a criança está envolvida nas suas realizações gráficas, ocorrem movimentos que acrescentam ou tiram elementos da palavra escrita. Se observarmos melhor, quem sabe se o “O” como elemento desencadeador das mudanças não se encontra presente nesta mesma atividade, mas deslocado para outros lugares? O que seriam as formas gráficas que acompanham as laterais do triângulo? – perguntamo-nos, e o que elas estariam fazendo ali?

Este dado parece pôr em evidência o caráter híbrido deste elemento: é desenho e é letra.

De maneira absoluta, o “O” não pode ser reconhecido nem como uma coisa, nem como outra coisa; só tomado em relação ao lugar em que ocorre. É desenho quando está fora da cadeia de letras, “adornando” a figura geométrica do triângulo. É letra quando está compondo a cadeia de letras do próprio nome.

Podemos recorrer aqui à noção de valor de Saussure. Um elemento que não é nem letra, nem desenho, ao ser posto numa cadeia de letras ganha o valor de letra. As relações *in presentia* (ou sintagmáticas) que se estabelecem com os demais elementos que com ele se delimitam neste eixo permitem reconhecer-lhe o valor relacional. Nesta altura, cabe citar o que diz Saussure no capítulo : Mecanismo da Língua, sobre as solidariedades sintagmáticas. Ele se refere à fala, mas, conforme acreditamos, o trecho também poderia se aplicar à escrita. “... *quase todas as unidades da língua dependem seja do que as rodeia na cadeia falada, seja das partes sucessivas de que elas próprias se compõem*”. (op. cit., p. 148).

Prossigamos no exame da atividade 09. Chamamos a atenção para a letra “O” da escrita do nome próprio disposta no lado direito abaixo do triângulo. Aí não existe a omissão de letra. A escrita do próprio nome,

se dá na mesma maneira do que na atividade que analisaremos a seguir (atividade 11).

Seria possível indagar se as formas gráficas delineadas nas laterais não estariam se deslocando e assumindo um posicionamento na sequência do nome de D. Ou seja, estas não estariam deslizando para um determinado lugar, aptas a funcionar como letra já que se encontram numa cadeia de letras?

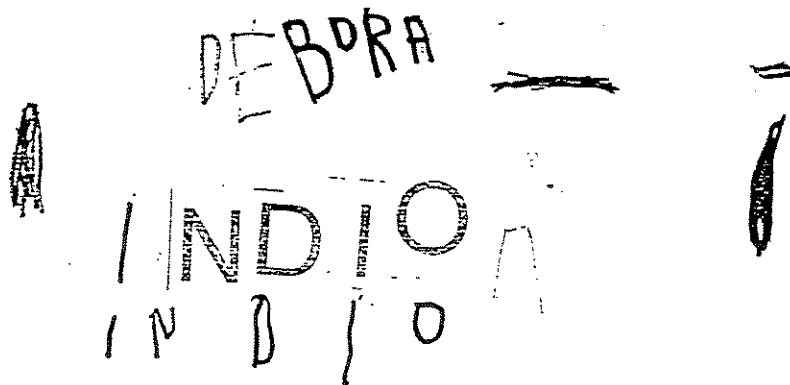
c) escrita em tamanho menor do que as demais letras disposta na parte superior do lugar devido.

Na atividade a seguir, o que caracteriza a alteração da letra O é o tamanho da letra e a posição ocupada no nome, tomando o alinhamento pela parte superior. Desta forma observa-se uma construção diferenciada para a letra O comparando com as demais letras do nome. Construção semelhante é apresentada também na atividade 09, do lado direito, abaixo do triângulo (cf. anterior).

Seria interessante observarmos que o mesmo acontece com a letra O da palavra ÍNDIO.

O que levaria D a agir dessa forma, realizando alterações apenas com a letra O?

ATIVIDADE 11



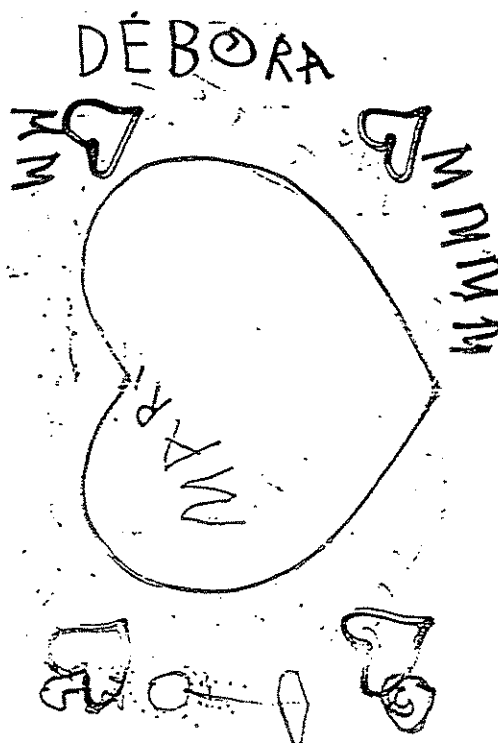
d) escrita em tamanho menor do que as demais letras com fechamento superior desencontrado disposta na parte central do lugar devido.

Vejamos as seguintes atividades:

ATIVIDADE 10



ATIVIDADE 14





As atividades 10, 14 e 18 revelam a produção de formas gráficas não convencionais.

Sob o ponto de vista de Ferreiro, isto é, psicogeneticamente falando, uma escrita produzida por uma criança poder ser considerada sob

dois pontos de vista: quanto aos aspectos figurativos e quanto aos aspectos construtivos. Quanto ao aspecto figurativo poderíamos observar que a alteração apresentada em cada uma das atividades demonstram uma determinada semelhança entre elas. O ponto em comum refere-se ao fechamento desencontrado das linhas na parte superior. Quanto ao aspecto construtivo poderíamos fazer a indagação: O que estaria levando D a apresentar variações justamente para essa letra? Afinal de contas o que a criança quis representar?

Qual seria a explicação dentro da hipótese de Ferreiro para este dado?

A utilização de algo que não seja pelo menos aparentemente uma letra convencional nos instiga a pensar. D não estaria buscando “parâmetros de diferenciação” entre marcas gráficas figurativas e marcas gráficas não figurativas, ou seja, desenho e letra?

Vejam agora, como este dado seria recebido dentro da formulação de Bosco (1999). Como já sabemos, esta autora toma como objeto privilegiado a escrita do próprio nome e considera a constituição da escrita infantil como um efeito do trabalho com o significante. Tal constituição revela-se a partir dos movimentos entre desenho e letra. No interior deste enfoque, poderíamos supor que o que D realizou ao produzir tal forma gráfica seria um deslocamento/deslizamento do desenho para a letra.

No sentido de acrescentar mais dados à discussão, convém dizer que fazia parte da rotina da escola, nessa ocasião, mês de maio – mês das mães – desenhar corações. Ora, o coração assume a forma para o “O”. Isto nos leva a pensar que a criança é afetada por essas atividades.

O fechamento mal feito do “O” evoca os traços do coração, possibilidade latente na cadeia – para falarmos como Bosco. O entrecruzamento da letra com o desenho, faz emergir um efeito de semelhança entre eles.

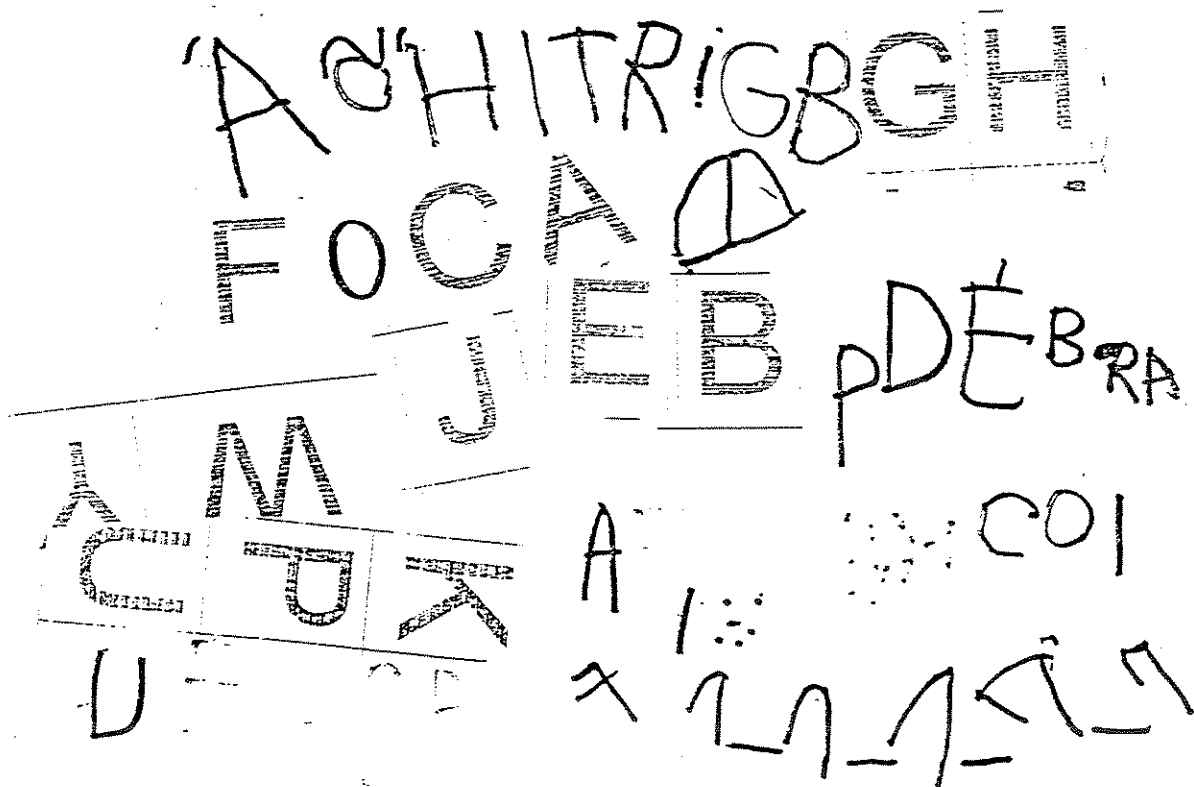
e) escrita em tamanho consideravelmente menor do que as demais letras com o interior totalmente preenchido, ou seja, pintado.

O que se encontra evidenciado nesta produção é uma forma gráfica consideravelmente menor que as outras partes do nome com a parte interior preenchida, ou seja pintada.

O preenchimento ou a pintura parece ser uma característica importante neste episódio.

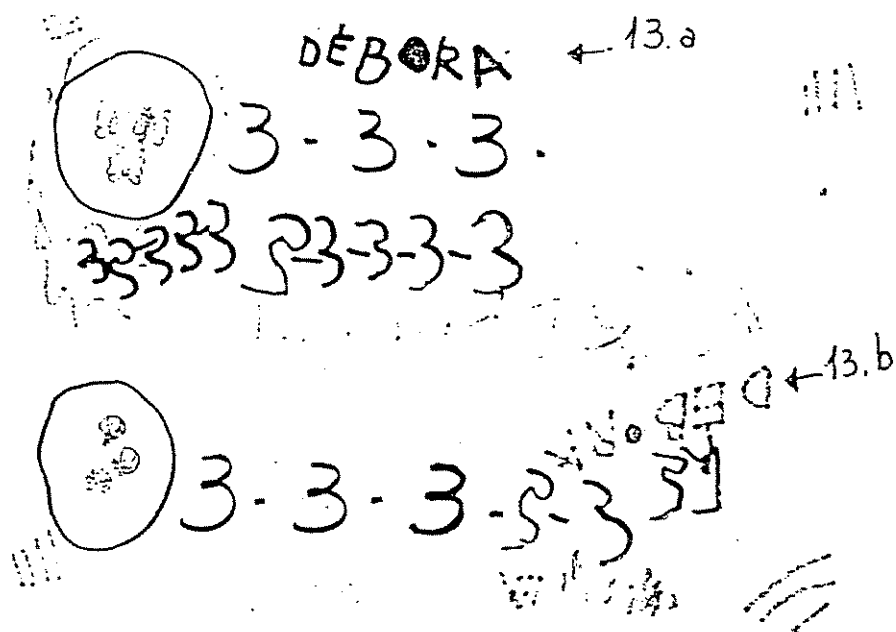
ATIVIDADE 12

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



f) escrita em tamanho diferenciado com o interior totalmente preenchido.

ATIVIDADE 13



Concomitantemente D produz a forma gráfica em tamanho diferenciado, preenchido ou pintado como na atividade anterior.

Em 13.b a forma gráfica aparece em um tamanho menor que em 13.a.

Mais uma vez, D opta pelo preenchimento da parte interior do sinal gráfico que caracterizamos como pintura.

Observando a escrita em 13.b, supomos que D mudou a posição da folha para realizar a escrita do seu nome. Posição inversa que a escrita em 13.a. Mas não é só isto que importa assinalar. O que para nós inspira atenção mais uma vez é o preenchimento do interior e a alternância do tamanho da forma gráfica.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

1-2- 1-2- 1-2

1-2- 3-3-3-3-

DEB·R A

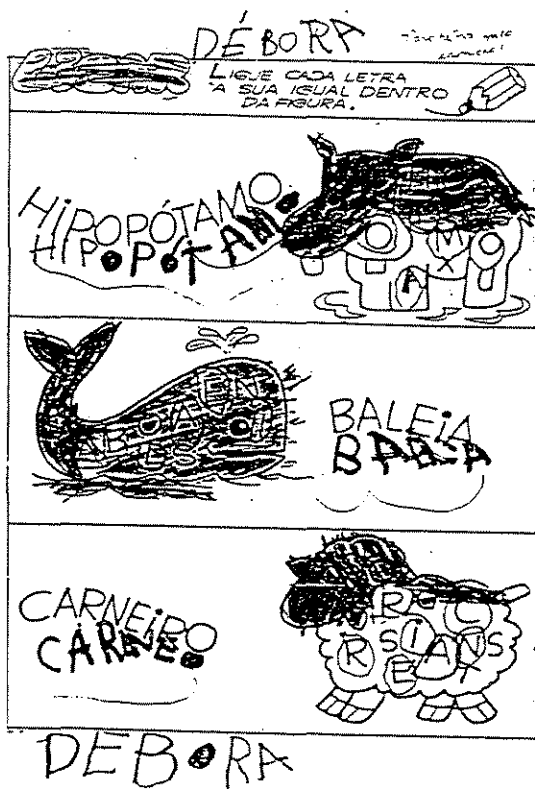
DEB.

As diversas formas atingindo o “O” na grafia do nome próprio, entre elas, a “omissão de letra”, alinhamento e dimensões diferenciados, preenchimento da parte interior parecem encaminhar a uma relação difusa entre desenho e letra.

Arriscamo-nos a responder sabendo que outras interpretações são possíveis. O fato de ele entrar numa cadeia de letras não pode ser ignorado. Isto indicaria que ele sofre o efeito de estar numa cadeia de significantes.

h) escrita em tamanho diferenciado com o interior ora preenchido, ora não preenchido.

ATIVIDADE 16



Depois de introduzir a forma gráfica no local devido, D realiza uma escrita mais próxima da letra O no sentido convencional, como podemos verificar na parte superior da atividade 16.

Em seguida, no corpo da atividade, ao copiar três palavras das quais duas continham a letra O, as copia e preenche, ou seja pinta o interior das prováveis letras "O"s como o fez nas atividades 12 e 13.

Ao escrever novamente o seu nome na parte inferior da folha, preenchendo o interior da possível letra "O", reafirma a hipótese da indiferenciação entre desenho e letra.

Embora o "corpus" desta pesquisa seja um "corpus" de letras e apenas observando o percurso da letra, podemos mostrar uma indiferenciação que se instala entre letra e desenho, a partir de um lugar que suporta bem esta ambiguidade, que é o traçado do "O".

i) escrita em tamanho normal das demais letras com o interior preenchido.

ATIVIDADE 17

Colégio "Imaculada Conceição"

Aluno(a) DÉBORA

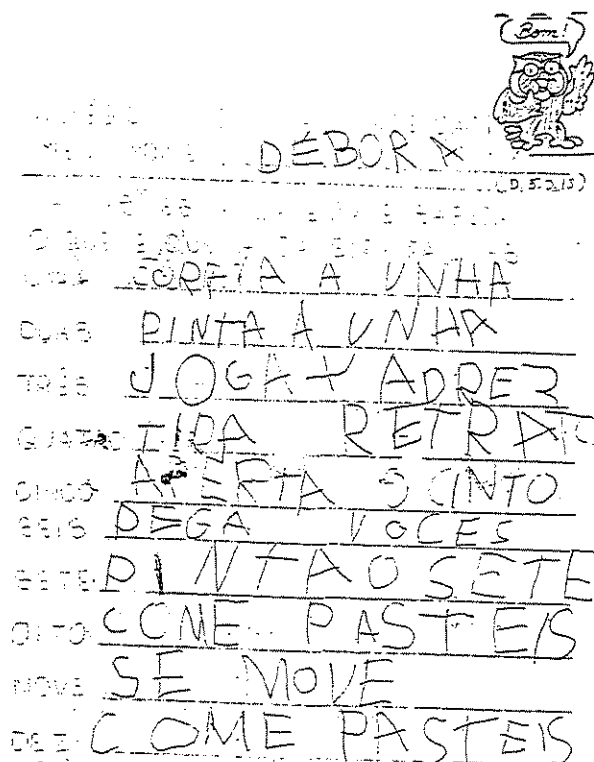
*Seu progresso me
dizem felizes!*

TRES LETRINHAS
BEM JUNTINHAS
LINDO NOME
VAI FORMAR
COM CERTEZA A
PALAVRINHA ESTÃO
QUERENDO ADVINHAR
MAS ESPERE UM
POUQUINHO E TERÃO
SATISFAÇÃO MOSTRARE-
MOS LINDO NOME ESCRI-
TO EM NOSSO CORAÇÃO
A PRIMEIRA É O **M**
A SEGUNDA É O **A**
A TERCEIRA É O **E**

Ocorre nesta atividade a produção de uma forma gráfica alinhada ao tamanho das demais letras do nome. O que parece pertinente observar é a opção que D faz em preencher mais uma vez o interior da forma gráfica circular. Quanto ao tamanho, as letras do nome não apresentam diferenças.

j) escrita em tamanho e forma normal – igual as demais letras do nome.

ATIVIDADE 19



No conjunto das atividades realizadas por D, tivemos a oportunidade de verificar as mudanças para grafar a letra O.

Estas variam, como vimos, nas proporções apresentadas e pelo preenchimento ou não do interior da forma gráfica.

O que levaria D a variar tantas vezes a forma gráfica para a letra O?

Seria uma relação ainda indiferenciada entre desenho e letra, durante todo este percurso?

As últimas considerações feitas durante este capítulo nos levam a pensar, com alguma pertinência, que existe uma relação de indiferenciação entre essas duas coisas, no material examinado.

Desde a atividade 05 em que D inverte as letras a partir da letra “O” instala-se para o investigador uma questão importante a respeito da relação letra/desenho.

D parece demonstrar em suas realizações gráficas, transformações e movimentos na escrita do próprio nome, recaindo em especial sobre a letra “O”. Há um elemento na cadeia – e este parece ser a letra “O” – em que fica evidente um eterno vai e vem de tamanho e posicionamento na sua forma gráfica, até chegar a uma aparente estabilização (falamos aqui da atividade 19). Tais ocorrências são semelhantes às relatadas por Bosco com relação a escrita de seu sujeito R, quando este revelou transformações e movimentos para a letra “G” do seu nome. Para maiores discussões remetemos o leitor às páginas 161 a 166 de Bosco (1999).

Esse vai e vem de formas gráficas para a letra “O” que se dá a ver na forma escrita do nome de D, deixa-nos mais próximos da aceitação da hipótese de uma relação indiferenciada entre letra e desenho. E mais distante de uma formulação fundada na noção de sujeito cognoscente, associada à hipótese de Ferreiro. Somos assim conduzidos a um distanciamento do nosso ponto de partida teórico inicial.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de alguns episódios na escrita de uma criança em fase de alfabetização nos levou a refletir sobre o processo de aquisição da linguagem escrita.

Partimos da proposta de Emília Ferreiro procurando verificar a adequação de suas postulações até o ponto em que se mostrou possível.

O nosso trabalho circulou em torno de três questões relacionadas à aquisição da escrita: a escrita a partir das garatujas, o “jogar com as letras do próprio nome” e a relação entre letra e desenho na escrita do nome da criança..

Inicialmente, tivemos a oportunidade de constatar que, da mesma forma que uma criança interpreta os mais diversos tipos de textos dispostos no meio em que vive, é possível uma atribuição de sentidos às suas próprias garatujas.

Considerando as garatujas como o princípio da escrita, pudemos analisar e refletir a respeito da construção específica da escrita. Nesse ponto, quando o aparato teórico de Ferreiro não nos oferecia condições plenas para a análise, procuramos nos acercar então de outras formulações oriundas da Psicolinguística e da Linguística para a referida reflexão. Nesse sentido, podemos dizer que tudo o que a observação das garatujas nas produções de D nos levou a concluir é que a questão da escrita se dá por ela mesma, é uma questão que acontece independente do referente.

Num certo ponto da análise – mais precisamente a partir da atividade 06 e daí para frente de 07 a 19, verificamos que as mudanças que ocorrem na escrita infantil poderiam também ser consideradas sob um outro ponto de vista distinto do de Ferreiro. Foi quando nos valem da proposta teórica de Bosco.

Nesse sentido, entre os dados que recolhemos, a atividade 06 ocupou um lugar de destaque por nos revelar dois aspectos extremamente importantes.

Por um lado nos revelou alguns movimentos que se dão para que a escrita infantil, no sentido convencional, se constitua. No “jogar com as letras do nome” movimentos são possíveis, como por exemplo, uma migração de parte da forma escrita do nome da criança para a escrita de uma outra palavra (cf. a escrita ALÉBRA na atividade 06), onde ainda não se pode supor que haja uma análise da estrutura sonora interna por parte da criança.

Por outro lado nos conduziu a explorar outros dados do “corpus” de D, levando-nos a lugares que nos permitiram reconhecer, a partir de Bosco, que as mudanças nos traços da escrita infantil provocam efeitos de interpretação e possibilitam a articulação entre desenho e escrita e vice-versa. Tais mudanças podem ser pensadas como efeitos de linguagem.

Num percurso de indiferenciação entre letra e desenho, a forma gráfica de um desenho pode ganhar o valor de letra no momento em que se insere numa cadeia de letras.

ABSTRACT

Researches on how children acquire written language in initial ages have always been posing questions. This dissertation aims at focusing some of these annoying facts which I have been facing with as a teacher in Elementary School Grades (séries iniciais do Ensino Fundamental).

The corpora include twenty activities my daughter D. used to do and/or was assigned to do in early school days that were kept as documents since her childhood.

The descriptive apparatus applied in this research was drawn from E. Ferreiro and co-authors. However, during the process of analysis some other postulates were used because they seemed to allow a richer and wider interpretation of the data.

The information gathered in this research brings relevant contributions for the study of written language acquisition in early ages which deals with the limits imposed by the educational institutions; and the misconceptions of what it is and what is involved in the written language acquisition process.

Key words: language acquisition; written language; letters.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques et alii. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

-----, Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? **Anais do IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina**, IEL/UNICAMP.

ALVES, Maria Freire. **Passos e (des)compassos da alfabetização**. Goiânia, UFG, 1993.

BOSCO, Zelma Regina. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. Tese de mestrado, IEL/UNICAMP, 1999.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização – da concepção Mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre, Artes médicas, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo Scipione, 1997.

-----, A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In ROJO (org), **Alfabetização e letramento**, 1998.

CALIL, Eduardo. **Ao sabor dos títulos: uma releitura linguística – discursiva da noção de coerência.**

CARDOSO, B & TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**; co-edição Vozes e editora da UNICAMP, 1993.

CAUDURO, Maria de Lourdes Fernandes. **Erros na fala infantil.** Dissertação de mestrado em letras/UFRS.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo, Cortez e autores associados, 1985/88/95.

-----, **Los hijos del analfabetismo – propuestas para la alfabetización escolar em América Latina** (coord.) México, Siglo Veintiuno editores, 1989.

-----, “A escrita... antes das letras”. In SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança.** São Paulo, Cortez, 1990.

-----, **Alfabetização em processo.** São Paulo, Cortez, 1985/98.

-----, **Com todas as letras.** São Paulo, Cortez, 1992/99.

FERREIRO, E.; GOMES PALÁCIO e colaboradores. **Análisis de las perturbaciones en el processo de aprendizaje de la lecto-escritura.** Fascículos I, 2, 3, 4 e 5. México, SEP-OEA, I 982.

FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas.** Porto Alegre, Artes Médicas, I 982/87/90.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1979/85/91.

FIGUEIRA, Rosa Attié. **Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança**. Tese de doutorado IEL/UNICAMP, 1985.

-----, Erro e enigma em aquisição da linguagem. In **Letras de Hoje** número 102 – dezembro de 1995a, Porto Alegre.

-----, A palavra divergente. Previsibilidade e imprevisibilidade nas invocações lexicais da fala de duas crianças. **Revista Trabalhos em linguística aplicada**, UNICAMP, 1995b.

-----, O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.). **O Método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, UNICAMP, 1996.

-----, Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: Multidirecionalidade do erro e heterogeneidade linguística. **Letras de Hoje**, vol. 33, n. 2, págs. 73-80, 1998, EDIPUC - RS.

-----, A aquisição dos verbos prefixados por DES em português. **Revista PaLavra**, n. 5, org. Margarida Basílio, págs. 120-211, 1999.

-----, L' Acquisition du paradigme verbale du portugais. Les multiples directions des fautes, in **Psycholinguistique au Brésil**. CALAP, 20 (org. Hudelot & Melo), págs. 45-64, Paris, França, 2000.

GALLO, Leda Solange. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, editora da UNICAMP. 1995.

----- . **Texto. Como apre(e)nder essa matéria? Análise discursiva do texto na escola**. Tese de doutorado, IEL/UNICAMP, 1995.

GINSBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia história**. F. Carotti (trad.) São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GUIRAUD, Pierre. **A Semiologia**. Lisboa, Presença, 1983.

KATO, Mary Aizawa. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LE MOS, Claudia Tereza Guimarães de. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralin**, 3. Recife, Ed. Universitária, UFP, 1982.

----- . Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. **Substrato/Artes Médicas vol. 1 nº 03**.

LIER – DE VITTO, Maria Francisca & FONSECA, Suzana Carielo. “Reformulação” ou “ressignificação”. **Cadernos de estudos linguísticos 33**, Campinas, Unicamp, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, MARLI E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1988.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Aquisição de verbos com alternância vocálica. In **Letras de Hoje número 102** – Dezembro de 1995, Porto Alegre,

MOTTA, Sônia. **O quebra cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. Tese de doutorado PUC/SP, 1995.

_____. Alfabetização: uma construção de representações? In **Cadernos de Educação nº 03**. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. São Paulo, Brasiliense, 1996.

PADILHA, Anna Maria L. **Todo problema é mesmo um problema?**

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a argumentar. Um momento no processo de construção da linguagem**. Campinas/EDUCAMP, 1992.

_____. Ainda a negação: questões sobre a interpretação. **Cadernos de Estudos Linguísticos 29**, IEL/UNICAMP, 1995.

_____. (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas-SP, editora da Unicamp, 1996.

-----, **Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem.** In Junqueira Filho, L. C. (org.) **Silêncios e luzes: sobre a experiência psicológica do vazio e da forma.** 1 998.

ROJO, Roxane (org.) **Alfabetização e letramento.** Campinas/ SP, Mercado das letras, 1 998.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo, Cultrix, 1 974.

SINCLAIR, HERMINE (org.). **A produção de notações na criança. Linguagem, números, ritmos e melodias.** São Paulo, Cortez/Autores associados, 1990.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo, Cortez e UNICAMP, 1996.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da língua escrita.** São Paulo, UNICAMP – Trajetória cultural, 1 991.

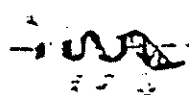
TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Pontes, 1 998

APÊNDICE DE DADOS

ATIVIDADE 01

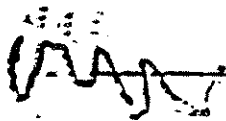
 → ditado

 jacaré

 capivara

 cobra

 jaquaticara

 tutuúú

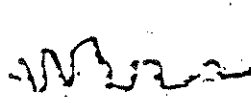
 arara

 paci

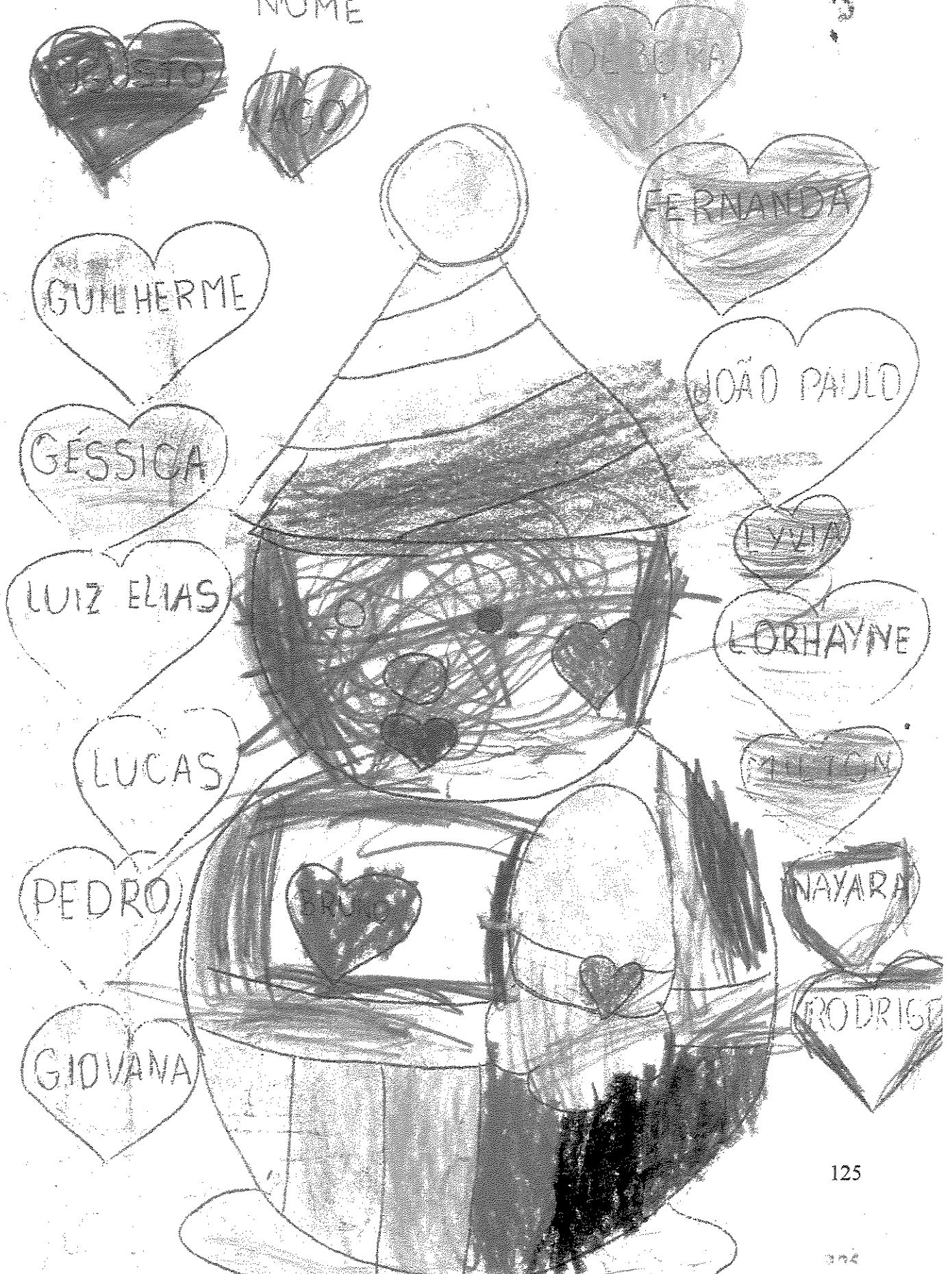
 pintado

 rã

 tatu

 No pantanal tem muito jacaré. 123

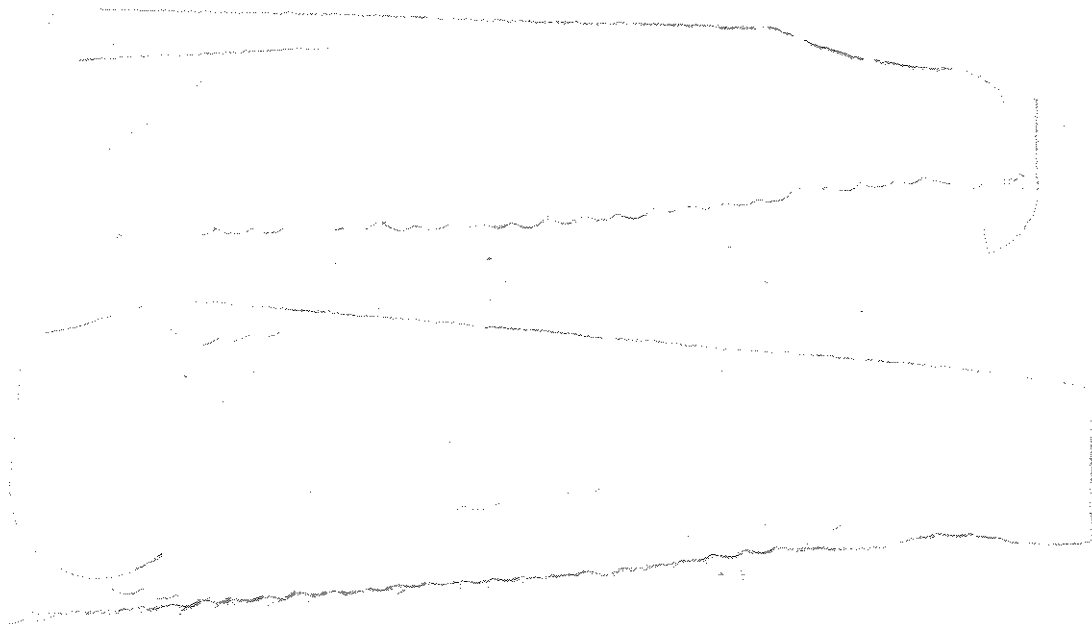
PINTE DE VERDE O ♥ QUE TEM O SEU NOME



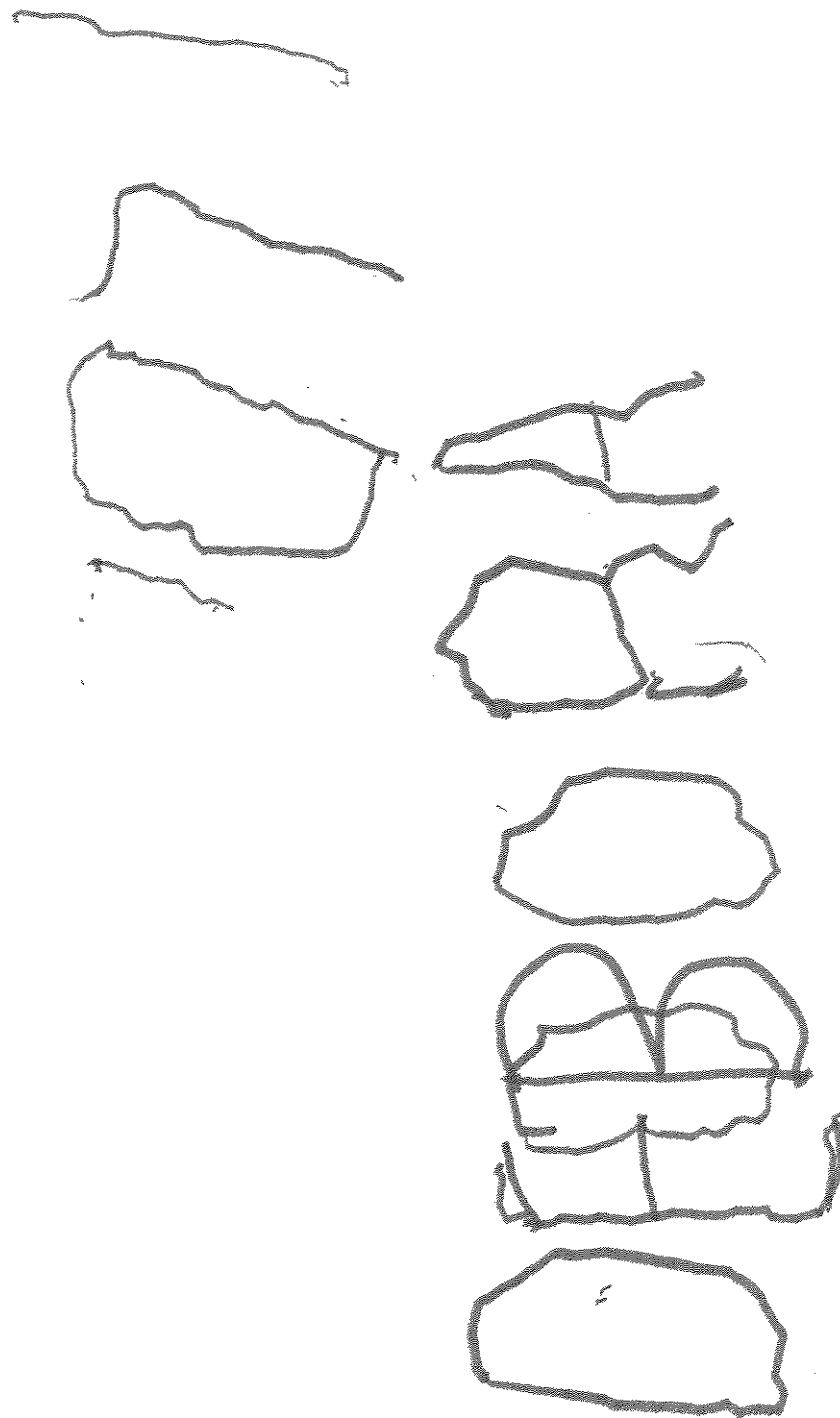
DEBORA



DEBORA



DEBORA



DE BORA

ATIVIDADE 05



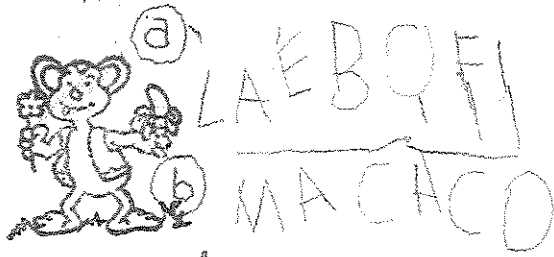
ABRIL

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

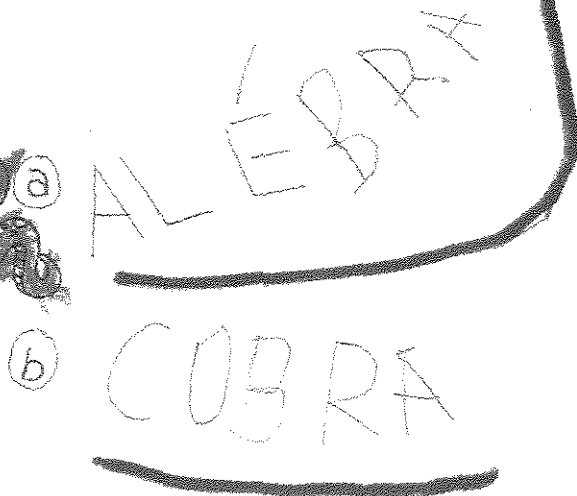
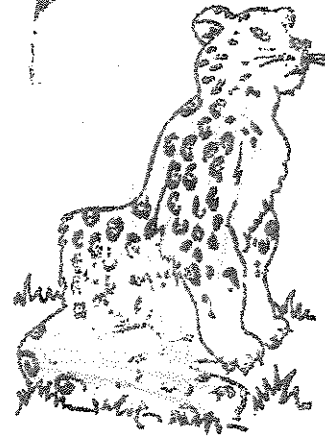
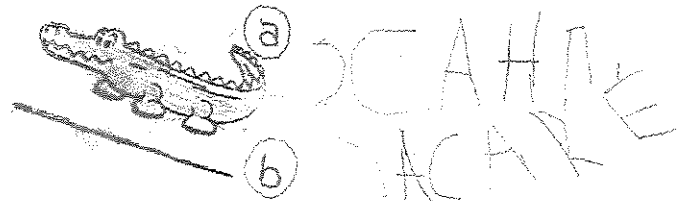
DEBORA

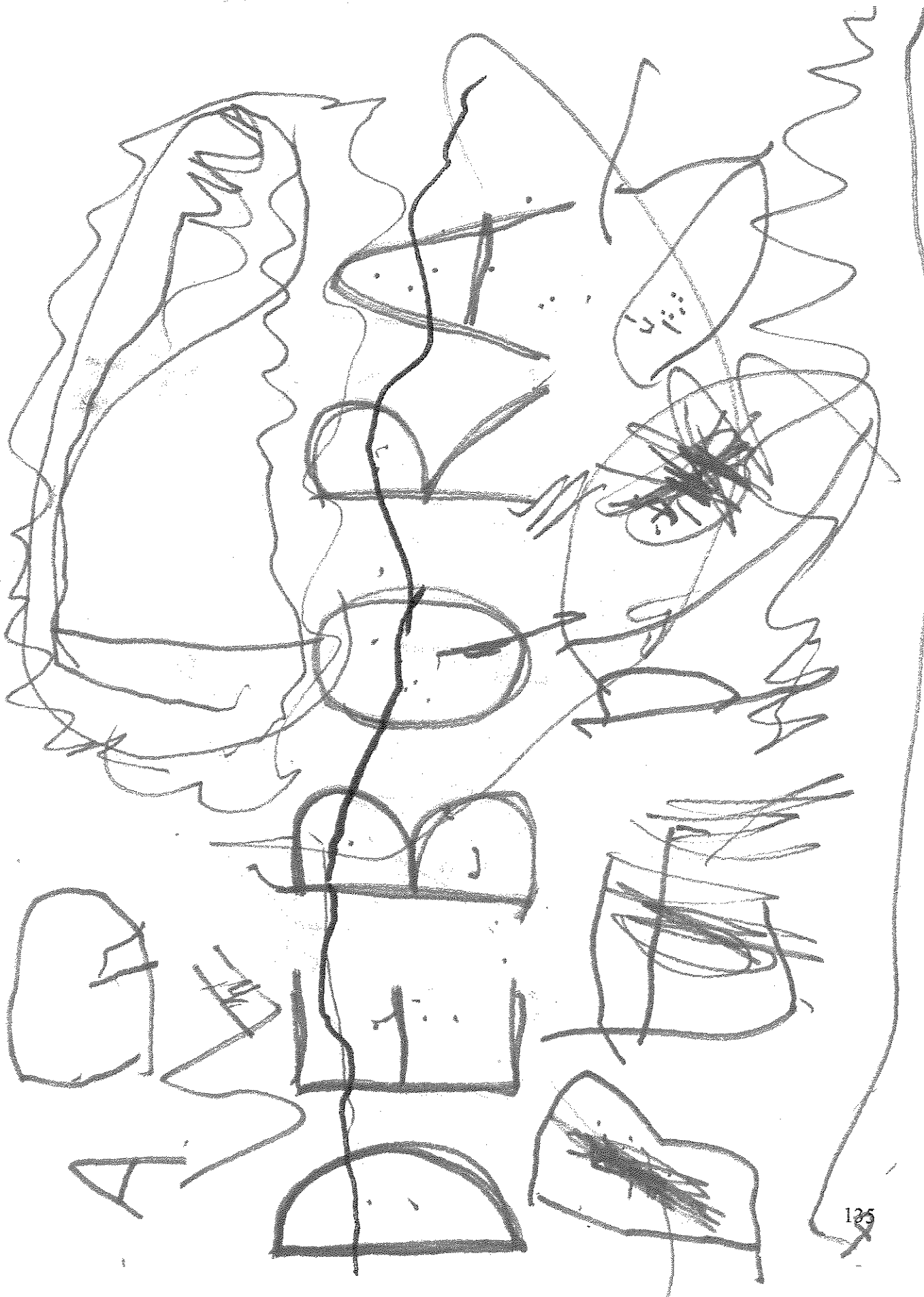
ATIVIDADE 06

continue assim!



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE





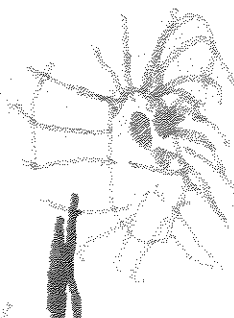
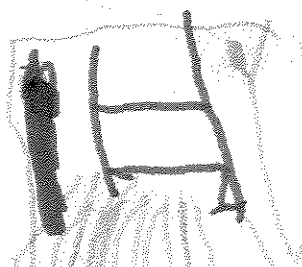
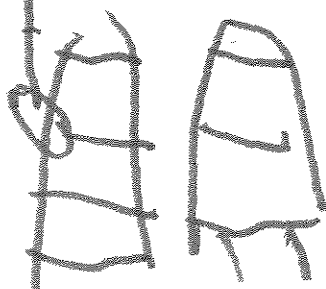
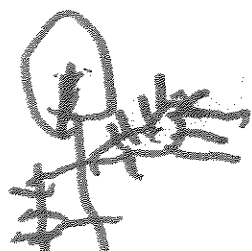
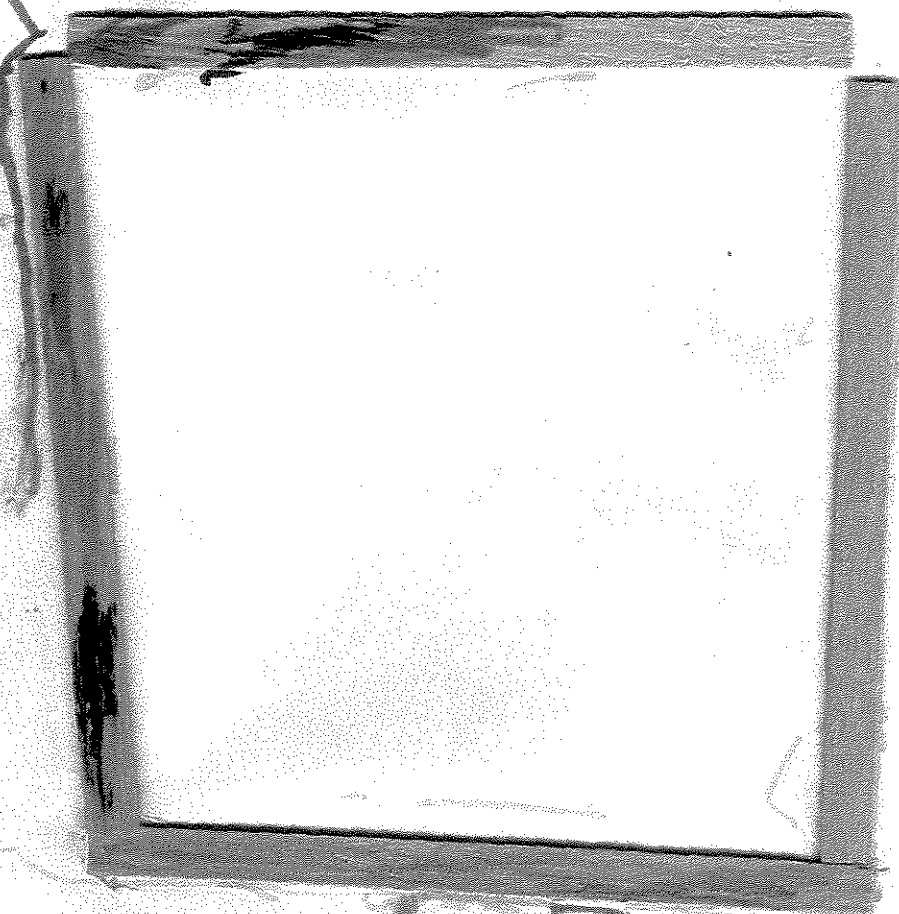
DESENHO OU LETRA?

ATIVIDADE 07

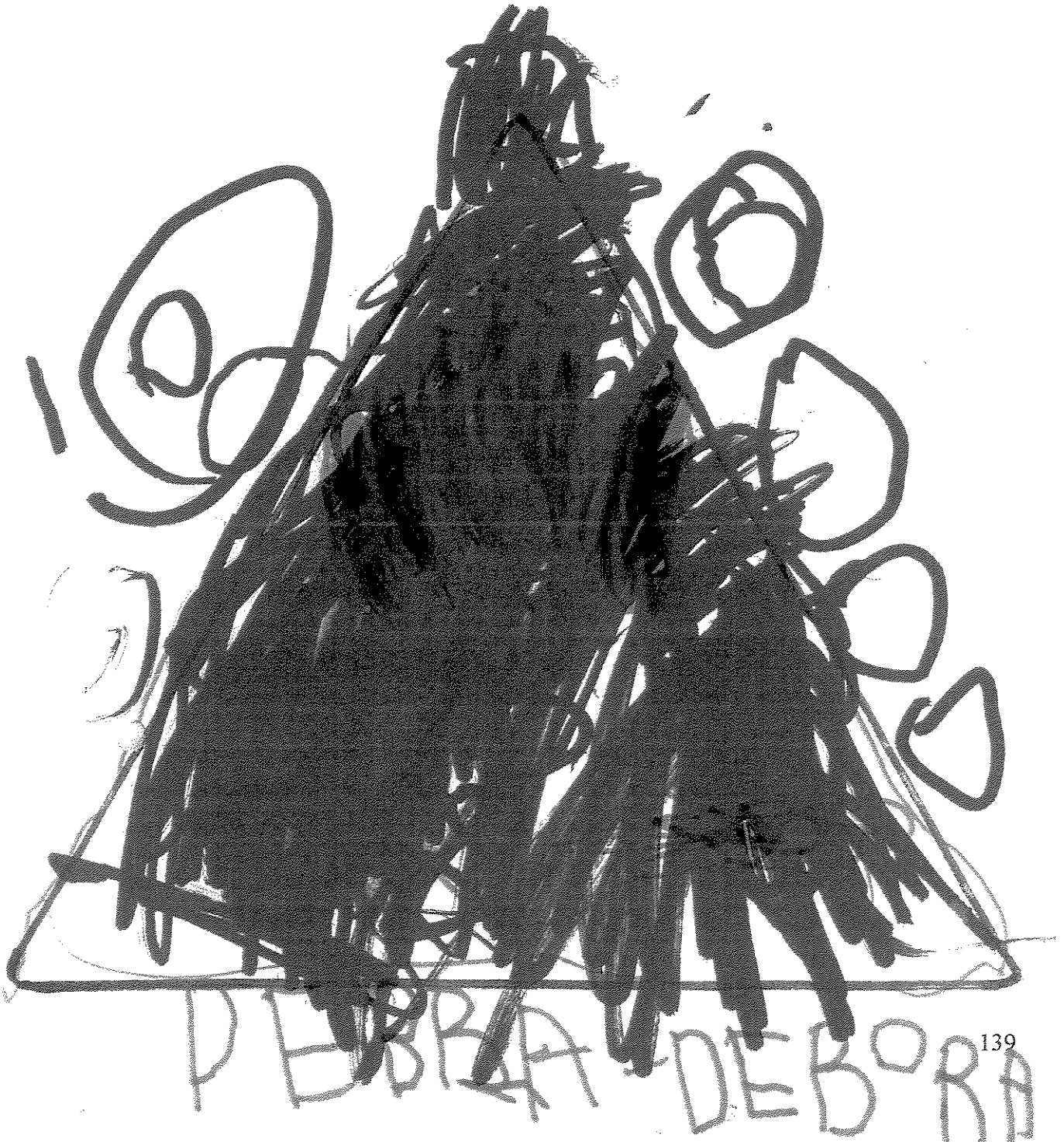
você e jóia!

UNICAM
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

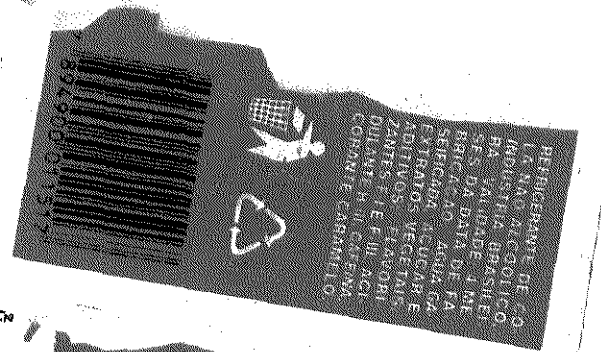
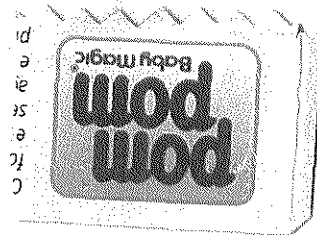
DEBORA
QUANDO
QUANDO
QUANDO



TRIÂNGULO
TRIANGULO



2007 2 a. massa allegria!



1 novo sabonete glicerinado POMCIM
desenvolvido pensando na suavidade
neutralidade tão necessárias para o
bebê. Sua fórmula sem ingredientes
agressivos é ideal para a sua pele sensível
delicada, oferecendo mais carinho e
atenção para o bebê.

DEBORAH

DEBORA

INDIO

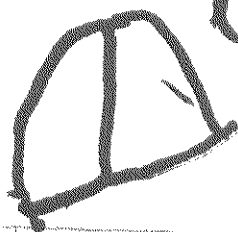
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

ESCRITA EM TAMANHO MENOR QUE AS DEMAIS LETRAS
DISPOSTA NA PARTE SUPERIOR DO LUGAR DEVIDO

ATIVIDADE 11

A B H I T R I G B G H

F O C A



J E B

P D E B R A

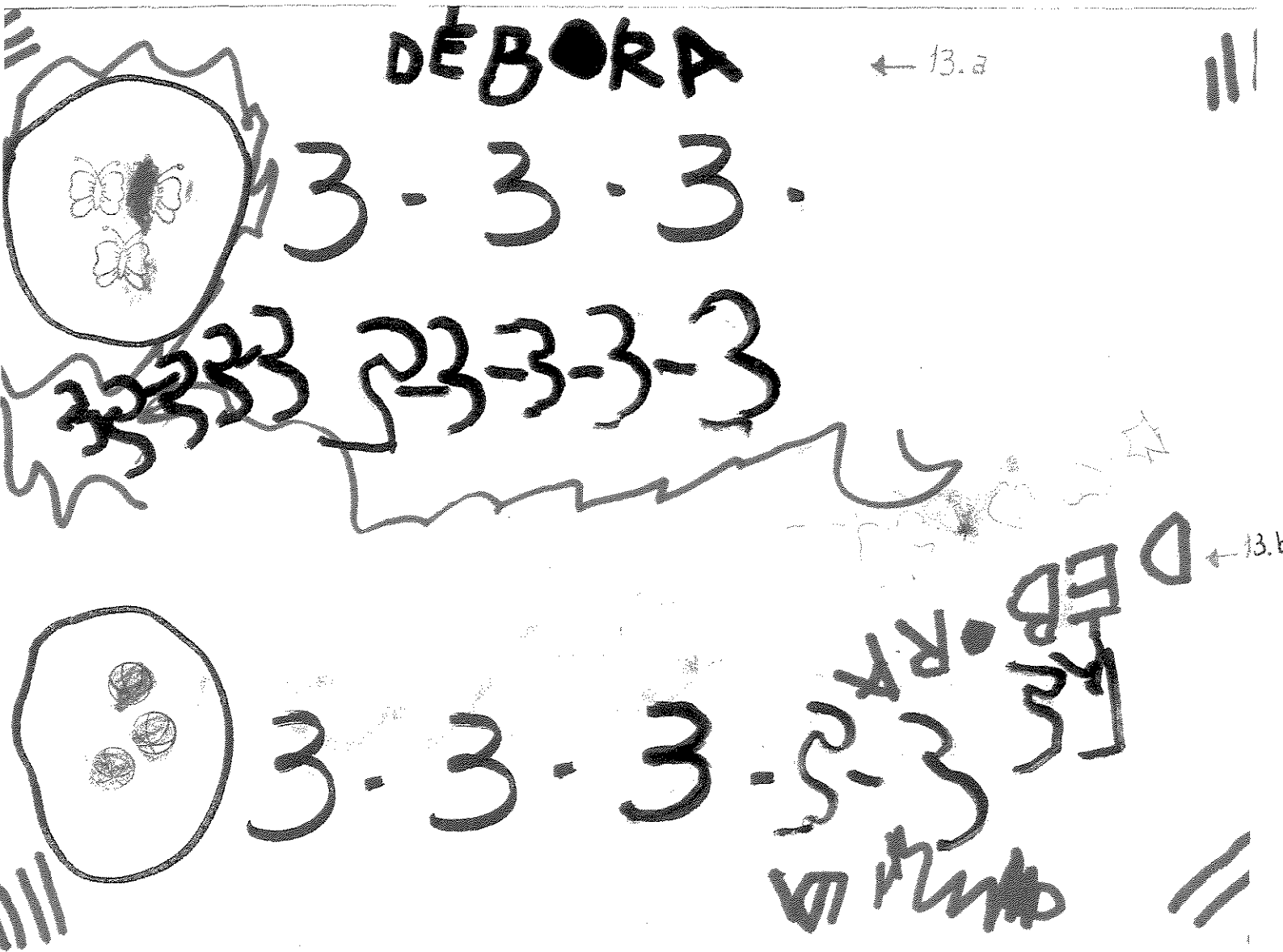
M C U K

A F O C O I

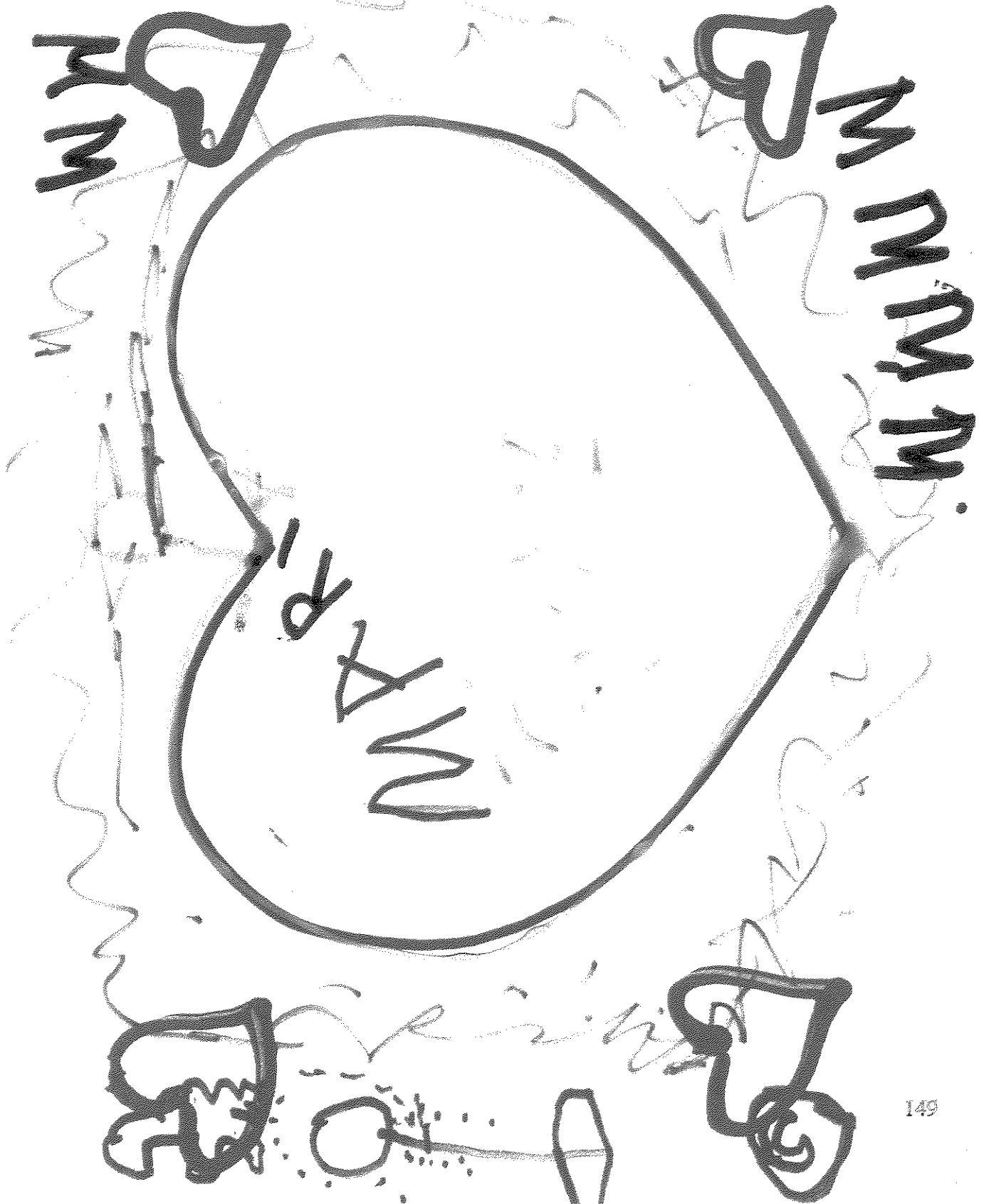
U F O C A

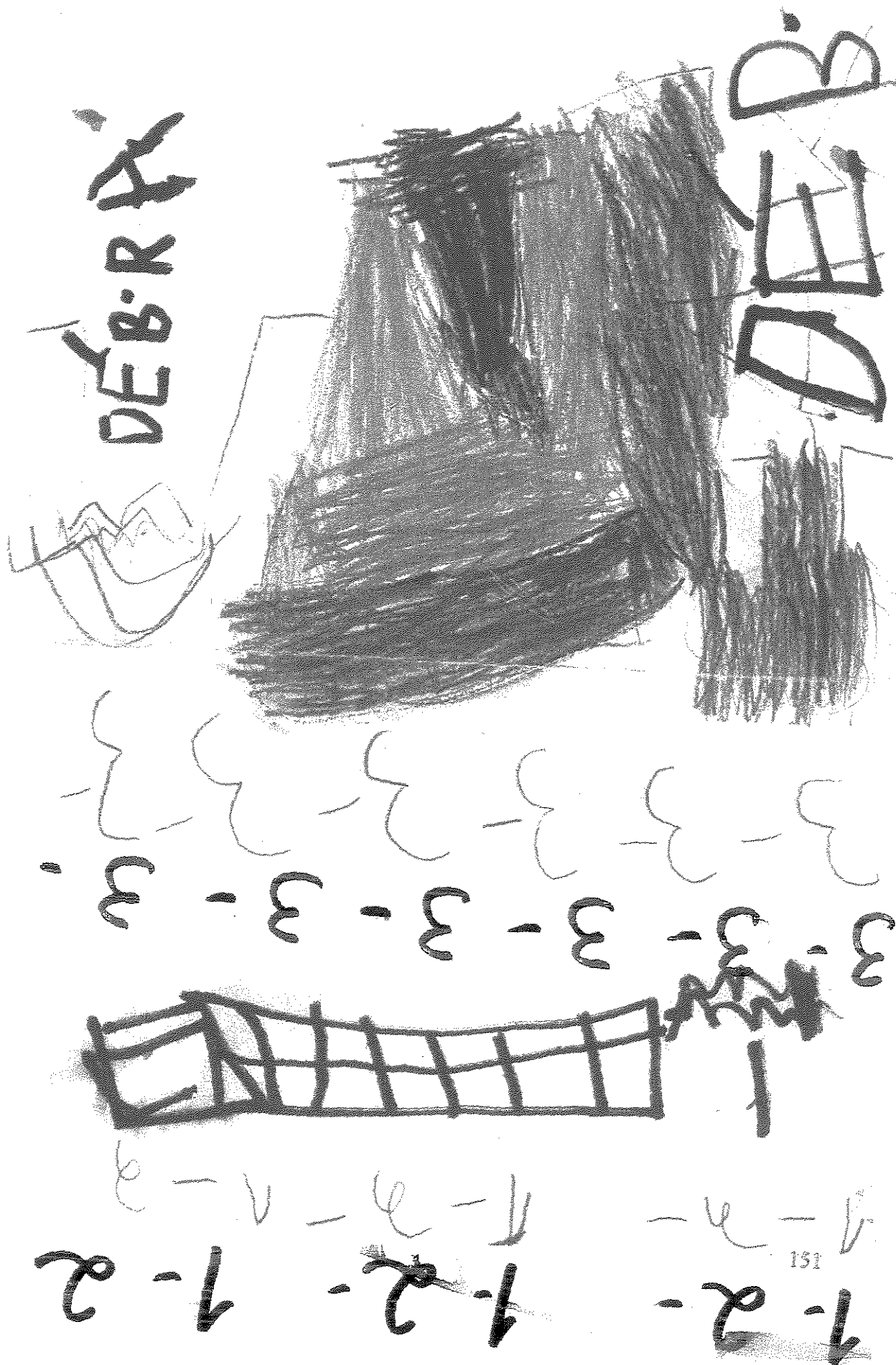
7 1 2 3 4 5

ESCRITA EM TAMANHO DIFERENCIADO COM O INTERIOR
TOTALMENTE PREENCHIDO



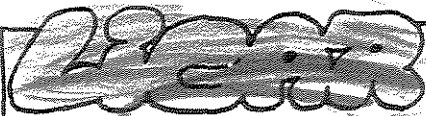
DÉBORA



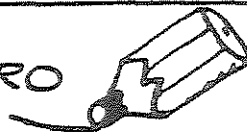


DEBORA

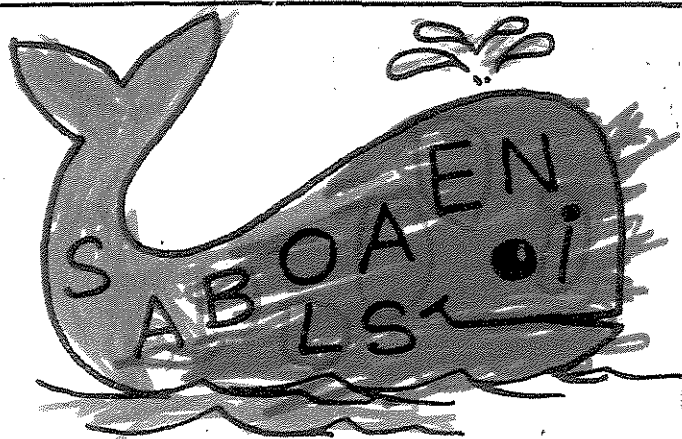
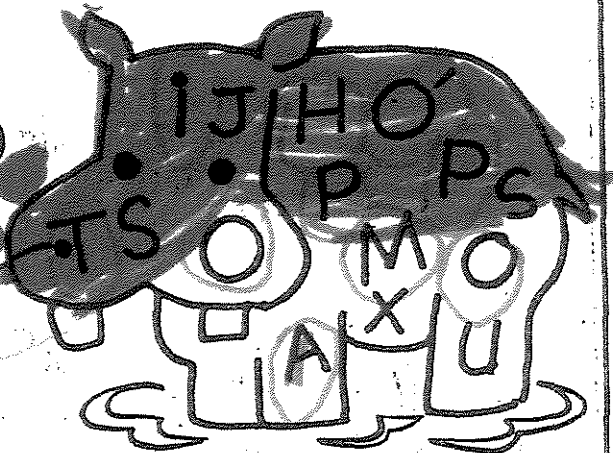
Parabéns pelo
capricho!



LIGUE CADA LETRA
À SUA IGUAL DENTRO
DA FIGURA.



HIPOPÓTAMO
HIP P P T A M O

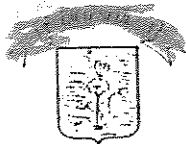


BALEIA
B A A A A

CARNEIRO
C A R N E I R O



DEBORA



Colégio "Imaculada Conceição"

Aluno(a) DÉBORA

*Seu progresso me
deixa feliz! ♥*

TRES LETRINHAS
BEM JUNTINHAS
LINDO NOME
VAI FORMAR
COM CERTEZA A
PALAVRINHA ESTÃO
QUERENDO ADVINHAR
MAS ESPERE UM
POUQUINHO E TERÃO
SATISFAÇÃO MOSTRARE-
MOS LINDO NOME ESCRI-
TO EM NOSSO CORAÇÃO
A PRIMEIRA É O M
A SEGUNDA É O A
A TERCEIRA É O E

Cáceres.....

Aluno(a).....

Série..... Turma.....

VOCÊ CONHECE TODAS AS LETRAS DO ALFABETO?

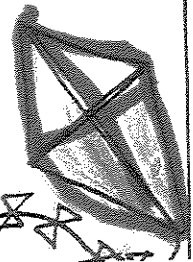
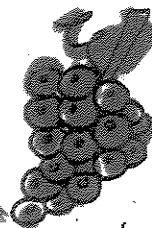
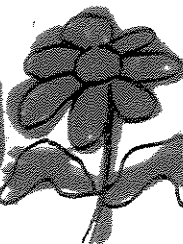
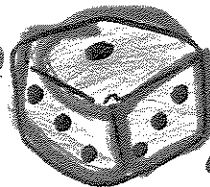
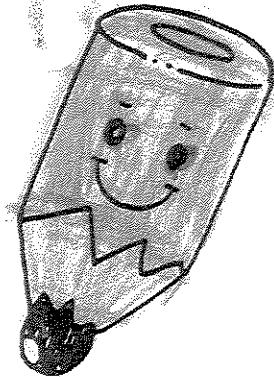
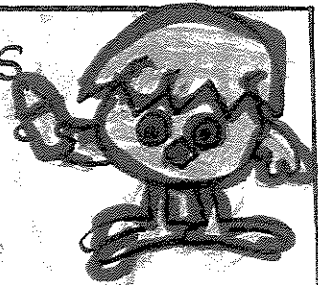
A B C D E

F G H I J K

L M N O P

Q R S T U

V W X Y Z



ESCRITA EM TAMANHO E FORMA NORMAL - IGUAL AS
DEMAIS LETRAS DO NOME



QUÊS E FALADO COM O
MEU NOME DEBORA

A MAS ESSA CAVEIRA É SABAÇA

O QUE É QUE A CAVEIRA FAZ
UMA CORPITA A UNHA

DUAS PINTA A UNHA

TRÊS JOGA + ADREZ

QUATRO TIRA RETRATO

CINCO APERTA O CINTO

SEIS DEGA VOCES

SETE PINTA O SETE

OITO COME PASTEIS

NOVE SE MOVE

DEZ COME PASTEIS