

Cancionila Janzkovski Cardoso

o que as **Crianças**
sabem sobre a **Escrita?**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Reitor
Paulo Speller

Vice-Reitor
Elias Alves de Andrade

Pró-Reitora Administrativa
Adriana Rigon Weska

Pró-Reitora de Planejamento
Tereza Cristina Cardoso de Souza Higa

Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Matilde Araki Crudo

Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação
Marinêz Isaac Marques

Pró-Reitor de Pesquisa
Paulo Teixeira de Sousa Júnior

Pró-Reitora de Vivência Acadêmica e Social
Marilda Esteves Calháo Matsubara



CONSELHO EDITORIAL DA EDUFMT (2007-2009)

Prof^ª Dr^ª Elizabeth Madureira Siqueira (Presidente)

Dr^ª Alice G. Bottaro de Oliveira

Dr^ª Anna Maria R. F. Moreira da Costa (Comunidade)

Dr. Antonio Carlos Maximo

Dr^ª Cássia Virgínia Coelho de Souza

Dr^ª Célia M. Domingues da Rocha Reis

Ms. Gabriel Francisco de Mattos

Dr. Geraldo Lúcio Diniz

Dr^ª Jacqueline Fernandes de Cintra Santos

Dr. Joaquim Eduardo de Moura Nicácio

Dr^ª Leny Caselli Anzai

Dr^ª Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta

Dr^ª Maria Inês Pagliarini Cox

Dr^ª Mariza Inês da Silva Pinheiro

Ms. Nileide Souza Dourado (Técnica)

Dr^ª Onélia Carmem Rosseto

Dr. Paulo Augusto Mário Isaac

Dr^ª Sandra Cristina Moura Bonjour

Dr^ª Sufse Monteiro Leon Bordest (Comunidade)

Dr^ª Telma Cenira Couto da Silva

Terêncio Francisco de Oliveira (Técnico)

Lauro Virgínio de Souza Portela (Acadêmico)

Geniana dos Santos (Acadêmica)

Cancionila Janzkovski Cardoso

o que as **Crianças**
sabem sobre a **Escrita?**

Ed^{UFMT}

CENTRAL DE
TEXTO

Cuiabá | 2008

© Cancionila Janzkovski Cardoso, 2008.



Coordenadora Elizabeth Madureira Siqueira

Revisão Sueli Ferraz Afonso

Editora Maria Teresa Carrión Carracedo

Produção Gráfica Ricardo Miguel Carrión Carracedo

Design Gráfico | Capa Maike Vanni

Foto da Capa Corbis Images™

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cardoso, Cancionila Janzkovski

O que as crianças sabem sobre a escrita? / Cancionila
Janzkovski Cardoso. -- Cuiabá, MT : Central de Texto :
EdUFMT, 2008.

Bibliografia.

ISBN 978-85-88696-57-0 (Central de Texto)

ISBN 978-85-327-0272-2 (EdUFMT)

1. Educação - Mato Grosso 2. Educação de crianças
3. Entrevistas 4. Escolas públicas - Mato Grosso 5. Escrita
6. Leitura I. Título.

08-00882

CDD-372.623

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças : Apropriação da língua escrita :
Ensino fundamental 372.623

FAPEMAT
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

Rua 03, s/nº, 3º andar, Prédio do IOMAT, C.P.A. Cuiabá/MT – CEP: 78050-970
Fone: (65) 3613 3500 | Fax: (65) 3613 3502
e-mail: fapemat@fapemat.mt.gov.br | home page: www.fapemat.mt.gov.br



Av. Fernando Corrêa da Costa, s/nº (Coxipó)
Cuiabá-MT – CEP: 78090-000
Fone: (065) 3616 8322 | Fax: (065) 3615 8325



Av. Senador Metello, 3773, Jardim Cuiabá – Cuiabá-MT – CEP: 78030-005
Telefax: (65) 3624 8711 | 3052 8711
e-mail: ctexto@terra.com.br | www.centraldetexto.com.br

Prefácio

O que as crianças sabem sobre a escrita? é um livro surpreendente. A ousadia da pesquisadora e sua convicção quanto à capacidade intelectual das crianças de uma escola pública de sua cidade – uma cidade do interior do Mato Grosso – a levaram a constatar nessas crianças não apenas habilidades de produção textual-discursiva, mas, sobretudo, habilidades de meta-reflexão sobre esse fazer.

Tendo apresentado propostas de escrita às crianças – de 3ª e 4ª série – Cancionila Cardoso as convida a voltar à escola em extra-turno, para conversar sobre os textos produzidos. E aí, com muita sensibilidade e perspicácia, vai lhes propondo questões que revelam a capacidade de ação deliberada e reflexão desses meninos e meninas sobre diferentes aspectos do processo de produção discursiva.

A autora se perguntava:

Em que medida as crianças têm o domínio dos processos de planejamento de sua linguagem escrita? Têm elas conhecimentos relativos aos processos cognitivos e às estratégias inerentes a escrita? Têm elas conhecimento do papel do leitor no processo de escritura? Percebem diferenças nas situações de produção, mesmo no bloco das situações escolares? Até que ponto as habilidades comunicativas e discursivas detectadas na superfície do texto são conscientes?

Acreditando, com Vygotsky, que já no início da idade escolar começam a se fazer presentes as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, Cancionila Cardoso oferece às crianças oportunidade de explicitar e desenvolver suas capacidades de reflexão *metadiscursiva* – sobre as relações entre o texto e as condições de escrita e de leitura, a identidade e o lugar do autor, os objetivos a alcançar, as possibilidades e disposições do leitor; *metatextual* – sobre os processos de textualização, tais como a organização dos conteúdos e a materialização da tessitura textual por meio dos recursos de coesão; *metalingüística* – sobre a escolha das unidades lingüísticas, no plano lexical e gramatical.

Nas conversas no extra-turno,

As crianças puderam discutir sobre as formas de enunciação de seu pensamento para o outro, apontar o que perceberam como limites na materialização do texto e, ainda, sugerir formas alternativas de tratamento das unidades apontadas como inadequadas. Dessa reflexão é possível vislumbrar uma análise mais refinada e deliberada no uso das formas lingüísticas, tendo em mente o outro leitor/interlocutor para quem se diz.

Os episódios protagonizados pelas crianças que possibilitaram à pesquisadora constatações iluminadoras sobre múltiplas dimensões do processo de escrita ora nos emocionam, ora nos fazem rir.

A postulação bakhtiniana de que todo discurso é polifônico, feito de retomadas, de fragmentos e de fios tomados a outros discursos, se manifesta, por exemplo, no “*deflége*” de **Laila**. Tendo ouvido o comentário da pesquisadora quanto à rapidez de uma aluna em entregar um longo texto escrito e tendo atentado para as explicações sobre o desconhecido herói *The Flash*, Laila se vale da novidade para caracterizar a situação de fuga de seu apavorado personagem diante de um suposto fantasma:

ele critou e frou um deflége dali e correu para o quarto do seu filho tremendo o queixo de medo.

A expressão alheia incorporada a seu discurso é pertinentemente justificada pela menina autora:

ele já gritou e correu porque.. uma pessoa quando tá meio assombrada assim.. ela tem medo ela já corre.. não chega nem no pedaço.

Outro conceito bakhtiniano, o de “*exotopia*”, se revela na reflexão e na ação de outras crianças sobre seu processo de escrita e suas escolhas lingüísticas.

Estudando o romance, Bakhtin chama de *exotopia* a relação entre o autor e o herói criado na obra: o autor vê o herói de fora, de longe, situado num determinado horizonte. O autor tem, sobre o herói, um “excedente de visão”. Esse conceito pode ser transposto para as relações sociais:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto a expressão do rosto –, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações

que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. (Bakhtin, “A forma espacial do herói”, in: **Estética da criação verbal**).

Na vida social, ainda segundo Bakhtin, julgamo-nos do ponto de vista dos outros, levamos em conta e tentamos compreender o que transcende à nossa própria consciência, buscando ver como os reflexos de nossa vida se manifestam na consciência dos outros, embora a última palavra pertença sempre à nossa consciência, posto que, depois de nos vermos pelos olhos de outro, sempre voltamos a nós mesmos para compor a avaliação global com categorias de nossa própria vida. Do mesmo modo, postula Cancionila Cardoso, o autor – de qualquer texto – deve situar-se fora de si mesmo, deve tornar-se outro em relação a si mesmo, para ver seu texto pelos olhos do outro, que será seu leitor. Precisa, portanto, assumir uma posição distanciada e reflexiva quanto à própria escrita.

Aprender a escrever significa, então, para a pesquisadora, tornar-se cada vez mais capaz de controle sobre a própria atividade de linguagem: “aprender a planejar um texto, a desenvolvê-lo em função da situação, adaptá-lo a um destinatário” e, mais ainda, como propõe Schneuwly, aprender a tomá-lo como objeto de atenção, para comentá-lo, reestruturá-lo, modificá-lo, torná-lo mais claro.

Essa capacidade se revela, por exemplo, quando as crianças mostram ter consciência da necessidade de, durante o processo de produção, retomar várias vezes o que já foi escrito. Segundo os alunos, é preciso reler: para não repetir idéias, para dar continuidade, para complementar (por exemplo, a lacuna deixada por alguma palavra que foi “comida”), para corrigir (ortografia, pontuação), para garantir que a produção se apresente num “bom português”.

É exercitando sua capacidade meta-reflexiva, sua visão exotópica, que o menino Lucas avalia seu processo de escrita do seguinte trecho:

A minha vida é apressada minha mãe fala Lucas vai **ali ali ali**. Fico até com raiva. Eu acabo de chegar e **minha minha minha** mãe manda eu ir comprar o guárana (sic) de vez enquanto (sic) [...]

O menino, de início, não pretendia usar a estratégia textual da repetição, mas, por um “vacilo”, escreveu duas vezes a palavra *ali*. Percebendo seu erro e não tendo como apagá-lo, porque não tinha borracha, re-avaliou o problema, transformando-o em opção estilística. Acrescentou uma terceira vez a mesma palavra, para a repetição parecer intencional:

daí escrevi *ali* assim pra.. fazer como eu escrevi por querer... isso aí até.. até que não saiu ruim não.. “Lucas vai ali.. ali.. ali”, pra ficar como “vai num lugar.. vai noutro.. vai noutro”.

No entanto, tendo empregado a mesma estratégia logo em seguida – “minha minha minha mãe” –, durante a entrevista de explicitação avalia esse segundo uso com olhar crítico (“aqui eu errei mesmo”) e, mais, compreende e declara que a repetição, na segunda ocorrência, não tem o mesmo efeito que no primeiro caso.

Cancionila Cardoso demonstra, ainda, que o movimento metacognitivo de Lucas decorre da percepção da criança quanto à possibilidade de julgamento negativo por parte de seu futuro leitor (“ih, olha como ele escreveu errado”), do qual o menino quer se livrar. Isso significa também capacidade de ação deliberada no processo de construção da própria imagem pública, quando da tomada do lugar de enunciador, de autor.

Tendo analisado com cuidado e pertinência episódios ricos, gostosos e surpreendentes como os sintetizados neste prefácio, a autora conclui que, “por mais triviais que sejam os textos elaborados pelas crianças, eles revelam a construção de uma atividade estética; [...] revelam, fundamentalmente, a busca das crianças em se tornarem autores”.

Assim, por sua fundamentação consistente em teorias reconhecidas e prestigiosas no campo da educação e dos estudos da linguagem e, sobretudo, pela análise acurada de grande número de episódios reais vivenciados nas entrevistas com os alunos participantes da pesquisa, este livro responde com mestria à pergunta inicial – *O que as crianças sabem sobre a escrita?*

A resposta, que vai no sentido de comprovar a capacidade de reflexão sobre a própria produção textual em crianças da 3ª e da 4ª série do Ensino Fundamental, oferece a professores e estudiosos dados e argumentos que contribuem para a compreensão do processo de escrita dos aprendizes e, por conseguinte, para o estabelecimento de linhas de ação didático-pedagógicas para um ensino bem sucedido na área da produção de textos escritos.

Tratando-se de pesquisa feita em escola da rede pública, onde estuda a grande maioria das crianças do País, tornam-se mais relevantes os caminhos e sugestões implícitos na descrição metodológica e nos comentários analíticos no sentido de demonstrarem a viabilidade da implementação de um ensino produtivo voltado para o domínio das habilidades textuais em linguagem escrita. Mais ainda, pelo mesmo motivo, se faz esclarecedora, justa e cidadã a aposta da autora na capacidade reflexiva das crianças.

A resposta, contrapondo-se à prática escolar tradicional que se limita ao mecânico e sem propósito “passar a limpo”, convida e desafia a um investimento decidido na inteligência dos alunos, nas suas habilidades textuais-discursivas e na sua capacidade metacognitiva e auto-reguladora.

Belo Horizonte, 27 de junho de 2007.

Maria da Graça Costa Val

Sumário

Preâmbulo.....	13
Apropriação da língua escrita: alfabetização e letramento	13
Entrevistando crianças.....	17
A transcrição das entrevistas, as seqüências enunciativas e as categorias para a análise	20
O que é escrever? O olhar do adulto	23
Produção textual e reflexão sobre a linguagem	26
Dimensões da análise/reflexão lingüística	32
O que é escrever? O dizer da criança	37
Reflexão metalingüística relacionada ao processo de concepção do texto/autoria	37
Planejamento global e gênero.....	38
O interlocutor/leitor em cena.....	48
O eco dos enunciados	56

As vozes sociais: discursos do processo de letramento.....	57
A construção social da linguagem	64
O esquecimento inevitável	65
Reflexão metalingüística relacionada a unidades lingüísticas	68
Apropriação e “distração”	69
O interlocutor/leitor construído/filtrado nas formas adequadas	79
Estratégias do dizer por escrito: o esforço para se constituir escritor	95
Reflexão metalingüística relacionada ao contexto social de produção.....	109
Aspectos estruturais da situação de produção escrita.....	111
Aspectos conjunturais da situação de produção escrita	120
 Ainda uma palavra sobre a dimensão meta	 131
 Em síntese.....	 137
 Referências.....	 139
 Anexos	 143

Preâmbulo

Apropriação da língua escrita: alfabetização e letramento

Este é um livro que pretende dar voz às crianças, alunos da escola pública mato-grossense, a respeito de um tema muito sério: a apropriação da língua escrita. Tema complexo e espinhoso, a relação das crianças com a palavra escrita, tem sido debatida em várias instâncias sociais: na academia (nas inúmeras publicações e debates e, também, nos cursos de formação de professores), nas secretarias (pelos gestores encarregados das políticas públicas), nas escolas (pelos professores e gestores encarregados do ensino da alfabetização e da língua materna), pelos pais dos alunos e pela imprensa (em jornais, revistas e televisões).

O certo é que os debates, em sua maioria, denunciam a não apropriação da língua escrita pelos escolares ou, pelo menos, o baixo rendimento de nossas crianças nesse âmbito.

Percebe-se que, atualmente, as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. Ler e escrever com fluência e desenvoltura aparece como condição de sobrevivência, empregabilidade, inclusão social e cidadania. Entrar no mundo da escrita tem sido um desafio, nem sempre bem sucedido, para muitos brasileiros, haja vista os milhares de analfabetos que compõem as nossas taxas de escolarização, bem como, o desempenho de nossos alunos, medido por testes como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – agora Prova Brasil,¹ ou o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), fartamente explorados pela mídia.

1 A prova Brasil foi criada pelo MEC com intenção de aprofundar a avaliação da Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sendo uma avaliação de caráter universal que pretende atingir todas as escolas. Feita em 2005, teve os resultados divulgados em junho de 2006.

O atual estado da arte da aprendizagem da língua materna tem indicado que esse processo envolve dois conceitos bastante amplos, polifônicos, multifacetados e não consensuais, que designam fenômenos não menos complexos. Temos, por um lado, o conceito de alfabetização, comum na linguagem corrente. Este conceito designa um fenômeno, só aparentemente muito familiar e compreensível, que envolve, como já apontava Magda Soares em 1985, “muitas facetas”. Para a autora, a compreensão do fenômeno alfabetização exige um esforço de articulação do conhecimento oriundo de diversas áreas, na medida em que este se apresenta multifacetado e envolve diferentes competências. De outro lado, temos o conceito de letramento, forjado entre nós apenas nas últimas décadas, que, gradativamente, vai-se “popularizando” entre educadores e alfabetizadores, mas sobre o qual ainda não há um consenso.

Esses dois conceitos têm aparecido insistentemente juntos, supondo-se, pois, uma relação entre eles. Essa relação, no entanto, não está ainda suficientemente esclarecida. Segundo Mortatti (2004, p. 80) essa falta de esclarecimento vem gerando, ora usos inadequados, ora propostas de opção por um ou por outro termo, ora propostas de complementaridade entre eles.

Parece, pois, ser necessário realizar um esforço de distinção e de aproximação entre os dois conceitos. Nas palavras de Magda Soares,

A distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (Soares, 2003, p. 90).

Para essa autora, entrar no mundo da escrita exige o desenvolvimento de capacidades relativas a essas duas dimensões (Soares, 2003, p. 91-2): por um lado, trata-se da “aquisição de uma tecnologia – o sistema de escrita e as técnicas para seu uso”. Destacam-se aqui, desde as habilidades de codificação dos fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas; habilidades motoras de manipulação dos instrumentos de escrita (lápiz, borracha, caneta, régua, máquina, computador); habilidades de ler e escrever segundo orientação convencional; habilidades de uso disposição espacial do texto na página; habilidade de manipulação correta dos suportes de escrita (caderno, livros, revistas, jornais...). Ao desenvolver práticas educativas relacionadas a essas habilidades estamos no âmbito da alfabetização.

Por outro lado, “trata-se do desenvolvimento de competências para o uso dessa tecnologia em práticas sociais”. Esse processo implica o desenvolvimento de habilidades que permitem ao sujeito o uso efetivo e competente da leitura e da escrita, tais como: capacidade de ler e escrever diferentes gêneros de textos, para atingir diferentes interlocutores e objetivos; atitudes de inserção efetiva no mundo

da escrita; atitudes que demonstrem prazer e interesse em ler; habilidades de uso da leitura e escrita para encontrar informações, etc. Ao desenvolver práticas educativas relacionadas a essas habilidades estamos no âmbito do letramento.

Alfabetização e letramento são, portanto, processos distintos, cada qual tendo uma especificidade própria, essencialmente diferentes; entretanto, são também interdependentes e indissociáveis: um não precede o outro, nem se configura como pré-requisito do outro. Ambos ocorrem concomitantemente, de modo entrelaçado e complexo.

Na longa história da alfabetização no Brasil, desde seus primórdios², diferentes ênfases são colocadas e diferentes objetivos sociais, políticos e pedagógicos são esperados com e pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Retomando apenas a história mais imediata, evidencia-se que os anos de 1970-1980 trouxeram novas urgências sociais e políticas para a alfabetização, coincidindo com a “abertura política” após a ditadura de 1964. A reorganização democrática da sociedade como um todo inclui as relações e os fazeres da escola. Os diagnósticos evidenciam um fracasso escolar concentrado na passagem da primeira para a segunda série, de cerca de 50%. Ou seja, o fracasso das camadas populares na escola, que muito recentemente a ela tiveram acesso, era o fracasso da alfabetização. A partir de uma teoria sociológica dialética-marxista analisavam-se “as finalidades sociais e políticas da escola, não como auto explicáveis, mas como produzidas historicamente e sujeitas a revisões ideológicas” (Mortatti, 2004, p. 70).

Nesse contexto acentua-se a crítica ao papel da escola, como instância reprodutora da sociedade desigual. No interior dessa crítica, o ensino da leitura e da escrita é visto muito mais em seu aspecto político do que técnico. Assim, o passado da alfabetização passa a ser denominado de “tradicional”, fato acompanhado de uma grande crítica aos métodos de alfabetização.

Levando-se em conta tais fatos, pode-se dizer que até os anos 1980, o ensino da leitura e da escrita colocou uma ênfase na aprendizagem do sistema da escrita, fazendo isso por meio da interação com textos graduados “artificiais”, especialmente construídos para isso e veiculados nas cartilhas. A partir dos anos de 1980, a ênfase passa a ser na conceitualização da língua escrita³, no processo de compreensão da criança sobre o sistema, realizado na interação com diferentes gêneros e portadores de texto “reais”. A expressão “alfabetização com texto” é colocada como uma alternativa ao uso das cartilhas, agora tidas como tradicionais.

Desse modo, até os anos 1980 estivemos alfabetizando, ou seja, gravitávamos em torno do que se concebia como alfabetização. Após os anos de 1980, passamos a letrar, gravitando em torno do que se passou a se conhecer por letramento.

2 Para uma história da alfabetização no Brasil, ver Mortatti (2004), Educação e Letramento.

3 Termo utilizado por Ferreiro e Teberosky (1985), no estudo “A psicogênese da escrita”.

Soares (2004) analisa a “invenção do letramento” no Brasil destacando que

[...] O despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir do questionamento do conceito de alfabetização (Soares, 2004, p. 7).

Isso faz com que os conceitos se mesquem, se superponham, se confundam. Para a autora, a invenção do letramento acabou nos conduzindo para a “desinvenção da alfabetização” entendida como “a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das últimas décadas” (Soares, 2004, p. 9).

O paradigma “construtivista”, como veio a ser chamado entre nós, deslocou o foco de atenção do campo dos processos de ensino do professor – como fazer? qual método? – para o campo dos processos de aprendizagem do aluno – como a criança aprende? qual caminho percorre no processo de conceitualização da escrita?

Para Soares, a mudança paradigmática na área da alfabetização, sustentada pelas novas teorias⁴, em especial a psicogênese da escrita, que tem como mérito apresentar a trajetória da criança em direção à compreensão do sistema, conduziu a equívocos e falsas inferências, que explicam a *desinvenção da alfabetização*. São eles:

- a) o obscurecimento da faceta lingüística da alfabetização;
- b) a idéia de que seria incompatível com o paradigma psicogenético a proposta de métodos de alfabetização;
- c) o pressuposto de que apenas através do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza.

Os alfabetizadores lidam, atualmente, com essa problemática, aqui brevemente delineada. Deles, e dos demais professores de língua portuguesa dos anos iniciais de escolarização, são cobrados resultados urgentes. Muitas crianças, apesar de freqüentarem a escola por 4, 5 anos, ou mais, apresentam desempenho sofrível nos testes avaliativos. No geral, observa-se que tais testes se apóiam no pressuposto que alunos com uma escolarização de 4 anos precisam apresentar habilidades de leitura e compreensão de diferentes e variados gêneros de textos, o que nem sempre ocorre.

No entanto, a pesquisa que desenvolvi evidencia que esse domínio da língua portuguesa pode ser percebido a partir da reflexão feita por crianças muito novas, na qual transparecem noções sobre diversos âmbitos da escrita (metadiscursivo, metatextual, metalingüístico, metapragmático⁵ etc.).

4 Incluem-se aqui novas concepções, novas teorias psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas sobre a leitura e a escrita, que são difundidas a partir dos anos finais da década de 1970.

5 Termos que serão definidos e exemplificados ao longo do texto.

Na contramão das denúncias alarmantes sobre a precariedade da escola brasileira, este livro ressalta o que crianças já sabem sobre esse objeto tão fascinante, importante e necessário: a linguagem escrita.

Entrevistando crianças

A pesquisa teve como preocupação o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, em suas relações com a língua oral. O trabalho procurou se interrogar, ao mesmo tempo, sobre as condições de produção de textos por crianças na escola e sobre as operações que sustentam seu funcionamento. Assim, foi buscar uma possível articulação entre produtos e processos em conversas com os sujeitos sobre seus próprios processos de produção escrita.⁶ Os dados foram coletados ao longo do ano de 1996, na Escola Estadual Santo Antônio, em Rondópolis, tendo como sujeitos catorze alunos. Dessas crianças, doze freqüentavam a 4ª série e duas a 3ª série do Ensino Fundamental, no período da manhã. À tarde compareciam à escola, cerca de duas vezes por semana, para participarem de aulas com a pesquisadora e sua auxiliar, nas quais a temática principal girava em torno da produção textual.

Os textos destinados à entrevista foram produzidos nos encontros com a professora/pesquisadora e em condições diferenciadas daquelas em que normalmente eram conduzidas as atividades naqueles encontros. Para a produção destes textos não realizei nenhuma discussão prévia, nenhuma atividade de preparação. Ao contrário, como é muito comum nas atividades escolares, simplesmente solicitei que inventassem uma história⁷.

Os procedimentos envolviam entrevistas individuais nas quais a criança era convidada a falar sobre seus processos mentais, suas opiniões sobre a língua, exigências formais do texto, tarefas escolares, leitores em potencial, possibilidade de revisão textual, etc., 3 ou 4 dias após a produção do texto. As crianças ficavam muito à vontade, dado todo um conhecimento já construído com a professora/pesquisadora e com o equipamento de gravação. O objetivo foi o de mostrar como a criança vê o seu próprio texto na interação oral sobre ele, evento que denominei *entrevista de explicitação*.

As entrevistas foram realizadas individualmente na sala da coordenação e gravadas em áudio. Inicialmente perguntava se a criança se lembrava da história que havia escrito e, em caso positivo, pedia que a contasse resumidamente. A seguir,

6 Esta pesquisa teve, como inspiração inicial, o trabalho de Rojo (1989), que aborda o desenvolvimento de narrativas escritas (2ª a 4ª séries), analisando textos e *protocolos de retrospectão e de verbalização do pensamento*.

7 Todos os textos, objetos de análise e discussão, bem como o roteiro da entrevista, encontram-se nos anexos.

solicitava que a criança lesse o seu texto. Após isso, e com o texto sempre à vista, encaminhava as demais questões.

Por razões que escaparam ao meu controle, não foi possível obter duas entrevistas de cada criança, conforme o planejado: ou a criança faltou no dia da elaboração do texto, ou faltou nos dias em que estive na escola para entrevistá-la. Desse modo, tenho um total de 22 entrevistas, cada uma com duração variável de 20 a 40 minutos, o que totaliza cerca de 11 horas de gravação. O Quadro 1 abaixo permite visualizar os sujeitos, as datas e número das entrevistas de explicitação realizadas, bem como, o título dos textos sobre as quais estas se orientaram:

Quadro 1 – Entrevistas de explicitação: sujeitos, número e título dos textos

Nome	Data da entrevista	Título do texto
Alex	03/12/96	O nosso teatro
Caíse	25/11/96	Kátia e Edilma, as engraçadinha...
Diego	09/09/96 25/11/96	Olimpiadas 96 no Futebol Brasileiro Cursinho Edilma Kátia
Fábio	25/11/96	Festa no céu
Jéferson	12/12/96	O bicho da seda
Juliany	09/09/96 25/11/96	Inventando uma história Os guinomos
Laíla	09/09/96	O Mundo azul
Laura	09/09/96 25/11/96	Meu animal de estimação O meu pai
Lucas	09/09/96 25/11/96	"A minha vida"!!! Campeonato Brasileiro 96
Márcio	09/09/96 25/11/96	"A formula um do Aytom" O futebol
Maria Francisca	09/09/96	Meu animal de Estimação
Morlean	09/11/96 03/12/96	A história da minha vila Texto para Magda
Paulo	09/09/96 25/11/96	O homem que perdeu no ringue Sou um menino siumento
Ricardo	09/09/96 25/11/96	A aula é: O nosso curso

A decisão de entrevistar as crianças me pareceu um elemento importante para o entendimento do processo de alfabetização e letramento de crianças da escola pública. Mas por que escutar a criança? Por que fazer a criança falar sobre seu texto? Considero, como Nina Catach, esse deslocamento importante, pois, muitas vezes, “acredita-se que o adulto sabe tudo e a criança não sabe nada. O inverso é também verdadeiro, pois o adulto não acaba jamais de aprender e a criança tem já uma grande bagagem” (Catach, 1995, p. 9).

Desse modo, entendo que levar em conta a criança como sujeito capaz de fazer análises metalingüísticas revela-se essencial para apreender os processos de construção/apropriação do conhecimento. Isso implica em aceitar a idéia de que as crianças elaboram concepções próprias. Com essa proposta, tento abordar um

domínio considerado hoje fundamental, aquele do estudo das estratégias infantis em matéria da aprendizagem da escrita. Luria e Ferreiro, por exemplo, inauguram essa tradição, trabalhando, sobretudo, com as primeiras experiências com a escrita, mas a seqüência dessa apropriação não me parece essencialmente diferente, em termos de importância.

Na verdade, não havia uma expectativa no sentido de que a criança, provocada por perguntas sobre seu processo de produção do texto, desde a situação discursiva que o desencadeou, passando pelo encadeamento das idéias, textualização e avaliação final, pudesse simplesmente “lembrar” como tudo se passou, “reproduzir” mental e lingüisticamente o processo. Ao contrário, essa será sempre uma situação de reconstrução, na medida em que falar do processo de produção de um texto, em outra circunstância, significa colocar em ação outras estratégias cognitivas/lingüísticas/discursivas.

Bahktin (e outros) nos ensina(m) que todo discurso é polifônico, feito de retomadas, de fragmentos e de fios “emprestados” de outros discursos. A reflexão original que eu esperava, e que obtive, é a maneira como cada criança tece as informações vindas dos adultos e suas observações, para daí tirar suas próprias concepções do funcionamento da escrita. Mais que isso, como é sua adequação a uma situação discursiva oral, mais ou menos formal, em que são discutidos seus conhecimentos e suas representações.

Nesse sentido havia, no espaço de interação que constituía a entrevista, um lugar para a aprendizagem, na medida em que o adulto/pesquisador apontava aspectos do texto, recortava, questionava, insistia numa explicação. Neste aspecto estou de acordo com Jaffré; Ducard: “a prática de entrevistas permite constatar que é possível iniciar e desenvolver uma verdadeira competência metaprocedural, mesmo em crianças muito novas” (Jaffré; Ducard, 1996, p. 96).

Assim, uma das funções da entrevista era, justamente, a de materializar um retorno do autor sobre o texto, de servir de espaço de revisão, ensejando uma relação meta com o texto, relação esta que envolve os aspectos metalingüístico, metatextual, metadiscursivo, metapragmático. Entendo que

[...] A reflexão metalingüística – retorno sobre o texto realizado e comentário sobre fatos da língua – está em relação indireta com a atividade epilingüística, não formulada, que acompanha toda realização verbal, e com os processos automatizados que se desenvolvem ao curso da escritura. O sujeito falando e escrevendo efetua operações sobre representações, de forma consciente ou não, e nós pensamos que ele pode dar-se conta, por uma parte, sob a conduta de um questionamento orientado neste sentido (Jaffré; Ducard, 1996, p. 97).

Por outro lado, os percalços também se fazem presentes, pois “em alguns sujeitos, os comentários são pouco elaborados, quase ausentes; eles podem, igualmente, permanecer muito convencionais” (Jaffré; Ducard, 1996, p. 96). Isto

explica por que apareceram entrevistas mais privilegiadas. Apareceram, também, crianças quase caladas.

Desse modo, o delineamento dos procedimentos e a condução da entrevista semi-estruturada pautaram-se numa visão prospectiva do desenvolvimento, não descartando a possibilidade de que a mediação com a entrevistadora, que colocaria sempre novas e desafiadoras questões, pudesse influir na construção do conhecimento no aqui-agora, durante a exploração da dimensão reflexiva do ato de escrever.

Mesmo reconhecendo a impossibilidade de a entrevista se caracterizar como puro “relato de conhecimento”, a ambigüidade entre escutar/ensinar rondou as intervenções da professora/pesquisadora. Prova disto são as modalizações que aparecem como sinais do esforço (inútil!) da pesquisadora no sentido de não “influenciar” a resposta das crianças.

Ainda um aspecto. Fazem parte da atividade de linguagem, das trocas cotidianas, confusões, contradições, erros de formulação, omissões, implícitos, retomadas, sub-entendidos, mal-entendidos, aproximações, incompreensões. Assim, se por um lado, a situação da entrevista tem um potencial gerador de conhecimento, por outro lado, aparecem, igualmente, intervenções da pesquisadora que atrapalham o raciocínio da criança, impedindo-a de concluir seu pensamento, num jogo de forças muito característico da oralidade.

A transcrição das entrevistas, as seqüências enunciativas e as categorias para a análise

Em primeiro lugar, o necessário e minucioso trabalho de transcrição. Como se sabe, toda transcrição cria problemas e exige escolhas. Tendo como principal interesse as concepções das crianças sobre a escrita, optei por transcrever as entrevistas de explicitação da forma mais legível e simples possível, ortograficamente, apontando apenas as pausas mais evidentes⁸.

A passagem à escrita já se constitui numa transformação: ela está longe de ser neutra. Desse modo, penso dispor de uma transcrição plausível, mas reconstituída. O trabalho da transcrição é longo e penoso. Por vezes, os sujeitos falam muito baixo,

8 A partir dessa decisão serão considerados os seguintes critérios:

- uso de sinais de pontuação (exclamação, interrogação);
- uso de dois pontos (..) para assinalar pausa menor (semelhante a ponto ou vírgula na escrita);
- uso de reticências (...) para assinalar uma pausa maior – hesitação, reflexão;
- uso de chave ([]) para assinalar falas concomitantes;
- uso de aspas (“ ”) para assinalar segmentos lidos;
- uso de duplo parênteses (()) para assinalar comentários.

por vezes outros barulhos se mesclam na gravação. Isso exige uma concentração e constante revisão para completar partes que faltam e retificar ambigüidades. Mesmo assim, há fragmentos completamente inaudíveis.

A entrevista tem sua lógica própria: ela trata de vários aspectos relativos à produção textual, aborda, por vezes, outros assuntos que não o do interesse para este trabalho. Cada entrevista comporta, portanto, muitos períodos, delimitados por um novo assunto, novo tema, que a criança é convidada a discutir. Dito de outra maneira: cada novo item debatido inaugura um novo período. Este conjunto, que associa a pergunta da entrevistadora sobre um determinado aspecto textual e os comentários que esta proporciona, constitui a unidade de base para a análise: *a seqüência enunciativa*. A seqüência enunciativa se compõe, portanto, de um tema e das explicações metalingüísticas (metareflexão) que o acompanham.

Uma vez transcritas as entrevistas e suas seqüências enunciativas tornadas (mais ou menos) independentes umas das outras foi possível reagrupá-las, tendo em vista três grandes categorias: o processo de produção, as unidades lingüísticas e o contexto social de produção. Penso nem ser preciso salientar a difícil (mas necessária) separação entre, por exemplo, elementos mais pertinentes à situação de produção, ao planejamento, ao interlocutor: as linhas limítrofes são sutis, maleáveis, sobretudo, porque se trata de aspectos que são interdependentes. No entanto, as vantagens em se realçar esses aspectos superam as eventuais perdas de uma análise do discurso mais globalizado.

A seqüência enunciativa é apresentada num quadro de duas colunas, em que figuram as seguintes informações: um número à esquerda referente à ordem de transcrição, o nome da criança, a data da entrevista, o título do texto, a ordem da entrevista (se primeira ou segunda, no caso de terem sido feitas duas), o número do anexo no qual se encontra uma cópia do texto ao final deste livro (coluna da esquerda); as explicações metalingüísticas (coluna da direita). A seguir dois exemplos, longo e curto, de seqüências enunciativas:

113

<p>Lucas</p> <p>09/09/96</p> <p>“A minha vida”</p> <p>1ª entrevista</p> <p>Anexo 12</p>	<p>K- e aqui ó.. você mesmo falou que escreveu três vezes isso aqui.</p> <p>[</p> <p>L- ah isso</p> <p>K- porque será que</p> <p>aconteceu isso?</p> <p>L- aqui ó.. que eu vacilei duas vezes escrevi “ali”</p> <p>[</p> <p>K- você vacilou?</p> <p>[</p> <p>L- escrevi “ali” e quando nem percebi</p> <p>escrevi “ali” de novo.. daí escrevi “ali” assim pra.. fazer como eu escrevi por querer</p> <p>K- como é que é? não entendi Lucas!</p> <p>L- ó.. eu escrevi “ali”.. depois eu escrevi escrevi.. eu peguei e escrevi “ali” também.. de novo.. daí escrevi “ali” outra vez pra ficar como eu escrevi porque quis</p>
--	---