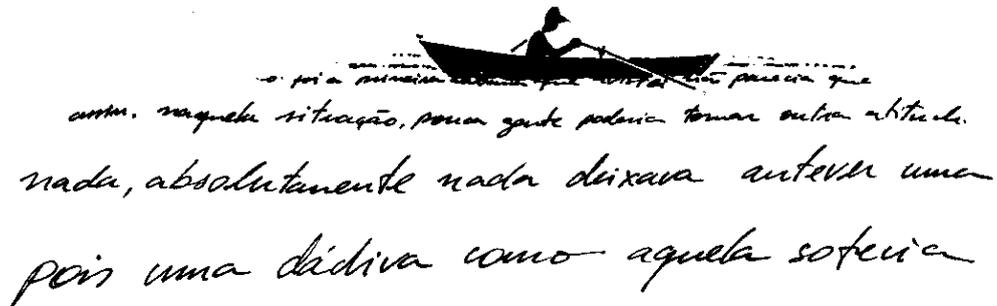


A Reescrita e os Caminhos da Construção do Sujeito



Fazendo uma retrospectiva das teorias a respeito da aquisição da linguagem a partir das considerações de Eleonora Cavalcante ALBANO, em seu livro *Da Fala à Linguagem Tocando de Ouvido*, veremos que, enquanto na Europa da primeira metade do século a Psicologia do Desenvolvimento vê na linguagem infantil sinais de uma "intensa atividade intelectual", que não se restringe a uma aprendizagem por imitação, nos Estados Unidos, o behaviorismo trata de reduzir o processo de aquisição da linguagem a uma sucessão de estímulos e respostas: as palavras ouvidas e as vocalizações da criança.

Na segunda metade do século, CHOMSKY² demonstra que os modelos do condicionamento clássico operante são insuficientes para "tratar quaisquer questões relativas à aquisição e aos usos da linguagem". Não dispondo de uma teoria de aprendizagem que possa "atestar a singularidade do intelecto humano",

¹ Pós-graduanda do Instituto de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, membro da Diretoria da Associação de Letras do Brasil.

² Noam CHOMSKY, lingüista americano, propõe uma teoria a que chama **gramática gerativa**. Entendendo "gramática" como um conjunto de regras que produzem as frases da língua e por "gerativa" a possibilidade de, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de frases, para CHOMSKY a tarefa da Lingüística é descrever a "competência do falante", a capacidade que todo falante tem de produzir todas as frases da língua. A preocupação de CHOMSKY é não com o desempenho particular de um falante, mas com a competência ideal que todo falante tem. A linguagem é uma faculdade intrínseca à espécie humana: a linguagem é inata.

CHOMSKY e seus seguidores tratam de demonstrar a presença de estruturas lingüísticas inatas no processo de aquisição das gramáticas das línguas naturais.

Os críticos do pensamento de CHOMSKY apontam, entretanto, que a língua, por comportar uma ambigüidade e uma polissemia imprevisíveis, não pode ser reduzida a um sistema formal. A perspectiva construtivista piagetiana, por exemplo, sustenta que é possível falar através da abstração de experiências com a própria linguagem. Saberes presentes em um dado momento reaparecem reestruturados num processo de mudanças qualitativas, ganhando "um estatuto mais lingüístico e gramatical".

Um aspecto bastante polêmico em relação à teoria piagetiana é o poder do indivíduo enquanto "sujeito de sua própria aprendizagem". Além de termos de admitir predisposições inatas já bastante específicas e diferenciadas (GARDNER), não é possível deixar de considerar a natureza histórica e cultural do conhecimento humano. "Não há um sujeito onisciente que controle o próprio saber", pois as características culturais do objeto limitam a auto-organização do sujeito, oferecendo-lhe pistas já trilhadas pela própria comunidade. A subjetividade é assim redefinida como o espaço do jogo e da curiosidade: "não é o centro do conhecimento, mas o seu motor". Aprende-se a falar, jogando com a própria linguagem e posteriormente gramaticalizando os recursos já explorados.

Ainda que não se possa assimilar o processo de alfabetização à aquisição da linguagem oral, compreender melhor o último oferece elementos para compreender melhor o primeiro. As teorias da alfabetização também se sustentam nas psicologias cognitivas e nas teorias funcionalistas da linguagem. Defendem que para que a criança possa vir a ser um usuário da escrita é necessário colocá-la em situações de aprendizagem que lhe permitam construir não só o sistema notacional, como também os usos e as formas da linguagem assim constituída.

Tal processo, porém, não é solitário, já que é possível reconhecer na escrita inicial da criança a presença do "outro". O processo dialógico, ao mesmo tempo que possibilita à criança ampliar seus recursos, coloca restrições à sua produção; é isto que permite à criança organizar as estruturas sintáticas da língua escrita e se apropriar das restrições dos diversos gêneros.

Observemos a carta que Natália (cinco anos e meio), morando nos Estados Unidos, escreve a seus colegas, então iniciando o pré:



PARA SENHORA UTTATIOS E TIAS

OI PROFESORES TUDO BEM.
AQUI VAI TUDO BEM O TIO
GEDEOM NA MINHA ESCOLA DOS
STATES NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ELA SO TREINA BASQUETE
E FUTIBOL AMERICANO A PROFESORA
PAULA AQUI O NOME DO MEU
PROFESOR É MR. JIMENEZ MAS
EU NÃO TENHO MUITA AULA COM
ELE POR QUE ESTOU TENDO O
ESL A PROFESORA MANDE
LEIBRAÇAS PROS ALUNOS
PROFESORA MELITA AQUI
O PROFESOR DE MUSIC É BEM
BRAVO CADA VEZ QUE AGENTE
CHEGA ELE CANTA UMA MUSIQUINHA
A GÊMEASISTE TAMBEM MUITO FILMINH
O E LE TAMBEM CANTA UMA MUSIQUINHA
CADA VEZ QUE AGENTE SAI.

BEIJOS E LEMBRANÇAS E UMA

FELIZ PASCO
PARA UTTA

NATALIA

PARA SENHORA UTTA*, TIOS E TIAS

OI PROFESSORES TUDO BEM
AQUI VAI TUDO BEM O TIO
GEDEOM* NA MINHA ESCOLA DOS
STATES NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ELA SO TREINA BASQUETE
E FUTIBOL AMERICANO A PROFESORA
PAULA * AQUI O NOME DO MEU
PROFESSOR É MR. JIMENEZ MAS
EU NÃO TENHO MUITA AULA COM

ELE POR QUE ESTOU TENDO O
ESL A PROFESSORA MANDE
LEIBRAÇAS PROS ALUNOS
PROFESORA MELITA* AQUI
O PROFESOR DE MUSIC E BEM
BRAVO CADA VEZ QUE AGENTE
CHEGA ELE CANTA UMA MUSIQUINHA
A GENTEASISTE TANBEM MUITO FILMIHN
O E LE TANBEM CANTA UMA MUSIQUI-
NHA CADA VEZ QUE AGENTE SAI.

BEIJOS E LENBRANÇAS E UMA
FELIZ PASCO
PARA UTTA

**UTTA é o nome da escola e de sua proprietária; Gedeon, o professor de Educação Física; Paula, a professora de classe; Melitta, a professora de Música.*

Natália não teve uma educação formal a respeito da escrita. A pré-escola da *UTTA* trabalha de acordo com os pressupostos da teoria construtivista, proporcionando grande número de oportunidades para que as crianças descubram o que a escrita representa. Nem todos os colegas de Natália, que estavam iniciando a pré-escola naquele ano, escreviam como ela. O gênero carta não havia sido formalmente objeto de estudo, mas a professora não perdia oportunidades de introduzir as crianças no mundo da escrita, como, por exemplo, lendo para elas as próprias circulares que a escola enviava aos pais, ou os convites para as festas de aniversário que circulavam na própria sala.

A carta de Natália começa pela escrita do nome próprio, seguindo-se um desenho de uma figura feminina (ela própria, talvez). Não assina a carta ao final, como as restrições de gênero estabelecem; coloca seu nome no início, antes de qualquer coisa, como nos trabalhos escolares. Inicia o texto com o vocativo precedido da preposição **para**, como nos impressos das circulares escolares e nos convites padronizados para as festas infantis.

Mas são os interlocutores de Natália, os antigos colegas que não partilham com ela as experiências escolares nos "States", que farão emergir a exuberante sintaxe que exhibe em seu texto.

(..) O TIO
GEDEOM NA MINHA ESCOLA DOS
STATES NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ELA SO TREINA BASQUETE
E FUTIBOL AMERICANO

Natália estabelece o tópico "O TIO GEDEOM NA MINHA ESCOLA DOS STATES" - o professor, ou melhor, a professora de Educação Física "ELA" e acrescenta a informação nova: "SO TREINA BASQUETE E FUTIBOL AMERICANO". De modo similar, "A PROFESSORA PAULA AQUI" e "PROFESSORA MELITA AQUI".

Talvez as novas relações institucionais, que fazem com que Natália apresente o seu professor de classe como "MR. JIMENEZ", forcem-na a uma substituição do tratamento inicial "TIOS E TIAS", que, na rotina da antiga sala, era reduzido a Paula, Gedeon, Melitta.

Observemos este outro texto. Trata-se de um bilhete que Carolina (cinco anos e meio), encantada com o "Coelho da Mônica" que ganhou de presente após uma longa batalha, deixa para a empregada da casa:

DIUMA PURFAVOR
PONHA O QUELHO AZU
NAMINHA CAMA COM A CABESA
NO TRAVICEIRO E COM
AS ORELHAS PRA CIMA
PURFAVOR
COM FAVOR
DE CAROLINA
PARA DIUMA



DIUMA PURFAVOR

PONHA O QUELHO AZU
NAMINHA CAMA COM A CABESA
NO TRAVICEIRO E COM
AS ORELHAS PRA CIMA
PURFAVOR
COM FAVOR

DE CAROLINA
PARA DIUMA

Carolina procura gerenciar muito bem seu texto, de modo a produzir a ação desejada: encontrar, sobre a cama, o coelho com as orelhas esticadas e com a cabeça no travesseiro ("DIUMA PURFAVOR", "PURFAVOR", "COM FAVOR").

Outro aspecto interessante a ser considerado é que Carolina nunca, em suas conversas com a família, se referiu ao "QUELHO AZU" desse modo: era o Sansão, o coelho da Mônica, que servia para ela distribuir coelhadas como faz a personagem de Maurício de Sousa. A substituição não me parece gratuita. Coelho azul é uma paráfrase mais eficiente a seus propósitos; "Sansão" pode não ser um conteúdo partilhado entre ela e Dilma: decididamente ela queria encontrar o coelho em cima da cama, com a cabeça no travesseiro e com as orelhas esticadas.

Os dois exemplos apresentados mostram situações de uso da escrita não-escolares, textos que foram produzidos a partir de desejos muito claros: o de partilhar uma experiência nova e o de "fazer fazer". O que acontece com a escrita na escola? Como se estabelece ou não a interlocução?

Encontraremos pela frente algumas crianças, ou melhor, alguns textos produzidos por crianças em situação escolar. Tentaremos escutá-las/los; tentaremos aprender/ensinar com elas/eles. Tentaremos encontrar caminhos para a construção do sujeito em língua escrita.

TATIANA

O texto de Tatiana chegou-me às mãos quando, convidada a participar de uma reunião pedagógica em uma escola da Rede Municipal de São Paulo que vivia uma crise interna com a passagem das crianças do Ciclo Inicial para a 4a. série, sugeri que me enviassem exemplos dos "maus textos" de que se queixavam para que servissem de ponto de partida para nossas reflexões. O texto de Tatiana era um deles.

nome: Tatiana O que espero da 4ª série

C / Eu espero que eu vou muito bem, nas matérias.
É que eu gosto de aprender.
É que me comporta muito bem.
É que a professora não chame a minha atenção
É que eu aprenda mais coisas novas.

Espero que eu não falte muito
Espero que eu faça muita amizade
Eu quero fazer muitas coisas
Eu quero aprender bastante coisas

Olhe o início de suas orações. Quase todas iguais

espero que eu vou - espero ir
espero que eu não falte - espero não faltar
espero que eu faço - espero fazer

nome: Tatiana O que espero da 4a. série

Eu espero que eu vou muito bem nas materias.
E que eu passe de ano.
E que me comporte muito bem.
E que a professora não chame minha atenção
E que eu aprenda mais coisas novas.
Espero que eu não falte muito
Espero que eu faço muita amizade
Eu quero fazer muitas coisas
Eu quero aprender bastante coisas.

Olhe o início de suas orações. Quase todas iguais.

*espero que eu vou - espero ir
espero que eu não falte - espero não faltar
espero que eu faço - espero fazer*

(Os trechos sublinhados e as observações em itálico são da professora de Tatiana)

Estar com o texto de Tatiana nas mãos, nas condições descritas, já era o suficiente para perceber que o tema não era relevante: não estava em jogo saber o que Tatiana esperava de seu ano escolar (Ainda que suas expectativas fossem

as melhores: aplicar-se nos estudos, ter comportamento exemplar, ter assiduidade, ser sociável..., tudo bem ao gosto do figurino institucional escolar.). O tema podia ser qualquer um que servisse de pretexto para "um diagnóstico": "Como vêm escrevendo essas crianças?".

Não é meu propósito aqui discutir o uso de uma avaliação diagnóstica como instrumento norteador do planejamento escolar. Entretanto, não é possível deixar de considerar que, se o propósito era avaliarem que medida as crianças produziam textos coerentes e coesos, o tema é uma armadilha. "O que espero de... qualquer coisa" sugere uma lista "cheia das melhores intenções". É exatamente o que Tatiana faz: retomando o título da proposta como a uma "pergunta", apresenta a "resposta completa" - "Eu espero que eu vou..." e segue acrescentando os itens da lista.

O que Tatiana deveria ter feito? Ter entendido que a pergunta não era uma pergunta; que ninguém estava interessado em suas experiências pessoais, em suas expectativas; que era para fazer uma redação como fizeram alguns de seus colegas.

Observando-se as passagens assinaladas e os comentários feitos pela professora, verifica-se:

- a) à esquerda, um "C" e uma linha vertical paralela ao texto;
- b) no próprio texto, marcadas com um traço, as formas incorretas no emprego do presente do subjuntivo;
- c) após o texto, um comentário recriminando o fato de as orações construírem-se por paralelismo sintático;
- d) em seguida, a transcrição das formas incorretas do presente do subjuntivo já assinaladas, apenas corrigindo a ortografia de "fasso"/"faço" e registrando ao lado a "correção".

O que representa o "C"? Certo? Visto? Não é conceito. As escolas municipais em São Paulo não adotam esse sistema. A linha estaria em relação com o "C" ou com o comentário sobre o início idêntico das orações?

O que Tatiana sabe e não sabe sobre as formas do presente do subjuntivo? Ela sabe conjugá-lo: há sete ocorrências no texto das quais quatro ela emprega corretamente (passe, comporte, chame, aprenda); das três que Tatiana "erra", duas são formas de verbos irregulares (ir e fazer). Parece-me muito razoável que Tatiana desconheça as formas irregulares, já que o esforço da criança ao construir a gramática de sua língua é o de buscar suas regularidades. É por isso que Tatiana está na escola: "para aprender coisas novas".

O que precisa de uma explicação é por que a professora não oferece um modelo para o que Tatiana "erra", ou seja, o presente do subjuntivo? Por que ela usa o infinitivo? Algumas hipóteses me ocorrem. Já que havia observado que os inícios das orações eram "quase todos iguais", oferece um modelo de variação - a reduzida. Estrutura, aliás, que parece não apresentar problemas para Tatiana: "quero fazer", "quero aprender". Além de continuar, é claro, começando as orações da mesma maneira, só que com uma estrutura reduzida. Outra hipótese é a de que a professora considere o subjuntivo um conteúdo muito difícil para a 4ª série, sendo o infinitivo uma forma de contornar a situação.

Com relação ao comentário sobre os inícios das orações serem iguais, a própria Tatiana, com certeza, deve tê-lo observado, mas como produzir frases diferentes para esta proposta? Se soubesse, teria feito.

O que Tatiana pode fazer com essas observações? Muito pouco. Entender a relação que se estabelece entre os dois textos requer um cálculo complicado. Ainda que consiga realizá-lo, o que a "correção" faz é colocar Tatiana de novo no lugar do já sabido; ensina-se outra vez o que ela já sabe.

Mas será que o texto de Tatiana é tão ruim assim, tão cartilhesco? Se o analisarmos com mais cuidado, veremos que a ordem não é tão aleatória assim. Além de a distribuição aos pares dos períodos que o compõem revelar a gênese de uma subordinação, os dois períodos finais funcionam claramente como conclusão: "muitas coisas" e "bastante coisas" retomam os elementos citados anteriormente.

*Eu espero que eu vá muito bem nas matérias.
E que eu passe de ano.*

*E que me comporte muito bem.
E que a professora não chame a minha atenção.*

*E que aprenda mais coisas novas.
Espero que eu não falte muito.*

Espero que eu faça muita amizade.

*Eu quero fazer muitas coisas
Eu quero aprender bastante coisas.*

Reconhecendo o movimento de Tatiana por trás do dito, a proposta didática fica clara. É como se Tatiana, através de seu texto, dissesse o que precisa aprender: como faço para articular estas proposições explicitando o nexos entre elas? A

tarefa para o grupo seria tentar descobrir de quantas maneiras cada um desses pares poderia ser reescrito. Seria interessante colocar uma restrição: não pode usar o "E"; afinal, o mecanismo de coordenação já é perfeitamente dominado, é o da língua oral. O que Tatiana precisa aprender são os mecanismos da subordinação próprios da língua escrita:

- Eu espero ir muito bem nas matérias para que passe de ano
para passar de ano.
- Para que passe de ano, (eu) espero ir muito bem nas matérias.
- Indo bem nas matérias, passarei de ano.
vou passar de ano.
- Se for muito bem nas matérias, vou passar de ano.
- Irei tão bem nas matérias que passarei de ano.

- ...

O exercício abriria possibilidades para gerar um conjunto muito grande de períodos, permitindo ao grupo refletir sobre o efeito de sentido obtido com o uso dos diversos articuladores e apresentando um vastíssimo material para Tatiana reescrever seu texto.

Entretanto, a repetição, tão patrulhada pela escola, não é um problema na língua. É o recurso por excelência de coesão referencial no texto oral e produz interessantes efeitos estilísticos no texto escrito. Tatiana precisa saber disso: que a repetição que ela empregou poderia funcionar muito bem em um texto poético como, por exemplo, no poema de Sérgio CAPARELLI (Restos de *Arco-íris*, Porto Alegre, L&PM):

Às Vezes de Noite

*Às vezes, de noite,
acordo com muito medo
de alguém roubar os meus segredos,
às vezes, de noite.*

*Às vezes, de noite,
adormeço e no lume da vela
estou desperta e mais velha
às vezes, de noite.*

*Às vezes, de noite,
no meu sonho corre um rio
que me faz tremer de frio,
as vezes, de noite.*

*Às vezes, de noite,
me digo que sou boa, que sou meiga e que sou
bela.*

*E cresci. E estou cega.
Às vezes, de noite.*

Vejamos como Luís Felipe, uma criança que estava refazendo a 2a. série, responde ao desafio de elaborar um poema a partir do mote "Às vezes à noite":

Às vezes à noite

Luís Felipe

*Às veseses de noite
sinto uma lus encostando en min,
que eu tenho que acordar.
Para dizer que eu tenho que ficar mais velho.*

Às vezes à noite

*Demora para agente fazer
amizade con o dia.
E a noite não dá porque
ela é quita de mais.*

Às vezes à noite

*Da uma sensação que agente
está flutuando, vuando
e agente não sente nada.*

Às vezes à noite

*sinto que sou uma
pessoa livre de tudo*

As vezes à noite

Tenho pressão que sou um astro nafta

O resultado, se deixarmos de lado as questões ortográficas, é muito bom. O poema trata da noite como o espaço da evasão e, quanto mais isso se explicita no texto, mais Luís Felipe se afasta do modelo e abandona a estratégia de preenchimento das linhas que a professora havia deixado. As estrofes vão ficando mais leves e parecem querer voar com o "astronalta".

Normalmente as crianças elaboram bons textos quando desafiadas a produzir poemas desse tipo: o mote assegura a coerência interna dos elementos justapostos, mesmo para aquelas que não conseguem alinhar uma progressão temática tão sensível quanto a de Luís Felipe. Experiências de sucesso são fundamentais para aprender. Faz toda a diferença saber que aquilo que se produziu pode ser muito bom para um outro tipo de texto. Substituir a palavra "erro" por "adequação" não é expediente de tempos "politicamente corretos"; corresponde a um deslocamento profundo na maneira como as questões de ensino de língua materna devem ser tratadas na escola.

Jacqueline AUTHIER, em sua teoria sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito apoiando-se no dialogismo bakhtiniano³ e na psicanálise de FREUD em sua releitura por LACAN⁴ propõe aos que trabalham com o texto escrito infantil um grande desafio. Ao enumerar as formas da heterogeneidade mostrada - discurso direto, aspas, formas de retoque, discurso indireto livre, ironia -, AUTHIER apresenta-nos um sujeito competente no uso que faz do sistema lingüístico. Não é esse emprego ajustado às regularidades do código lingüístico que vemos no texto que a criança produz.

Uma primeira direção, que me parece equivocada, seria considerar tais violações como equívocos próprios do aprendiz e, assim sendo, não interessando à análise do discurso. Entretanto, as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento acerca do processo da construção da escrita pós-Piaget obrigam-nos a examiná-los de modo menos leviano.

A regularidade desses "erros" permite que se veja através deles com que concepções a respeito da escrita a criança opera: permite, também, que se enxergue um pouco o próprio processo de elaboração do escrito que, em geral, não está disponível ao leitor. A escrita, enquanto objeto, separa o texto de seu enunciador, conferindo certa autonomia ao escrito. Mostrando o seu processo e revelando as convicções de seu produtor, o texto infantil abre espaço para que o alocutário, reconhecendo tais desvios, assuma com mais freqüência papéis normativos: "Não é assim que se escreve tal palavra"; ou ria de efeitos de sentido derivados de construções desviantes.

Minha intenção é considerar as possibilidades didáticas que a "escuta" de tais marcas pode introduzir na relação entre a criança, seu texto, as possibilidades da linguagem escrita e o professor. Penso que o professor enquanto alocutário pode assumir papéis que vão além da imposição das coerções normativas. Analisando as marcas do discurso, pode criar condições que permitam à criança ajustar o seu dizer ao dito. O produto é, portanto, de co-autoria: um escritor mais experiente ajuda a um menos experiente a dominar a modalidade escrita da linguagem.

3 A obra de BAKHTIN começou a ser divulgada na Europa a partir de 1963 com a publicação de A Poética de Dostoiévski. São de BAKHTIN expressões como "dialogismo" e "polifonia". Para o autor, "a experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios". O "outro" é constitutivo do sujeito; o sujeito se constitui sujeito a partir das trocas que estabelece com os outros.

4 LACAN nasceu em 1901 e morreu em 1980. Estudou Medicina e depois Psiquiatria. Seu pensamento tem importância não apenas para a Psicanálise, mas também para outras áreas do conhecimento. Para LACAN, o inconsciente é constituído de cadeias de significantes, tem uma estrutura de linguagem. Para ele, na Psicanálise, as coisas se passam em função da fala: o psicanalista busca a fala para encontrar o que não é dito. Portanto, a linguagem define o domínio da Psicanálise.

GERALDO

OPATINHO FEIO DA MÃE NASEU
ELIRSOVEUIRIBORA
FOIPRAFORESTA
OLIATORAPEHAELE
OPATOFOFIRASISNE
IELEIFICOFELISPARASPREI

geraldos

O PATINHO FEIO DA MÃE NASEU	- O patinho feio da mãe nasceu
ELIRSOVEUIRIBORA	- Ele resolveu ir embora
FOIPRAFORESTA	- Foi para a floresta
OLIATORAPEHAELE	- O lenhador pega ele
OPATOFOFIRASISNE	- O pato foi virar cisne
IELEIFICOFELISPARASPREI	- E ele ficou feliz para sempre

Geraldo (Ciclo Básico Inicial - correspondendo à 1a. série do 1º - Grau) produz uma reescrita de *O Patinho Feio* basicamente alfabética, isto é, estabelecendo as relações entre as letras e os segmentos sonoros. Entretanto, ainda não domina as convenções ortográficas: não segmenta o texto em palavras, não emprega sinais de pontuação etc.

Mas, ainda que atravessado pela oralidade, não opera apenas com a hipótese de que a escrita seja mera transcrição da fala:

1. Escreve com "O" a vogal reduzida que em sua modalidade de fala é produzida com /u/. Ex.: "patinho", "feio", "pato".

2. Usa o princípio acrofônico para resolver localmente alguns problemas colocados pela escrita. Ex.: "rzoveu" (R - erre), "peha" (H - aga). "sprei" (S - esse).

O texto produzido atém-se ao gênero, mantém coerência interna, organiza-se em torno de três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os fatos foram enunciados de maneira cronológica, chamando a atenção o uso de um verbo mental em "resolveu ir embora" que antecipa a ação subsequente "Foi para a floresta". Embora não segmente o texto em palavras, Geraldo parece usar a segmentação como critério para organizar as partes da história - as proposições com as quais constrói seu texto.

Um aspecto que aponta mais claramente as marcas do pensamento é encontrado no uso que Geraldo faz da regra ortográfica que determina que se escreva com "e" o /i/ que ocorre em sílaba pré-tônica e pós-tônica.

Em "eli", "ibora", "liator", usa a letra "i" transcrevendo a fala. Mas em "ele" (quarta linha) e em "sisne", Geraldo já opera com as convenções ortográficas. O mais interessante ocorre na escrita da coda "E ele ficou feliz para sempre". Geraldo, que omitiu tantas letras em algumas posições, escreve "elei" e "sprei" fazendo conviver na mesma palavra o "e" da convenção ortográfica e o "i" que se ajusta mais à fala de sua comunidade lingüística.

PATRICIA E JULIANA

o casamento da Raposa

um belo dia Raposa si casou com lobo
quando Raposa foi si casa quau foi o presente mais mad
foi Rei leão disse sou eu xava ela ficou queta pensamo pensamo
pensamo e disse quero xava e sou no mesmo dia

Patricia Juliana

O casamento da Raposa

um belo dia Raposa si casou com lobo
quando Raposa foi si casa quau foi o presente mais maor
foi Rei leão disí sou o xuva ela ficou queta pensano
pensaono pensano e dise quero xuva e sou no mesmo dia

Patrícia e Juliana (Ciclo Básico Inicial) reescrevem a fábula *O Casamento da Raposa*, que argumenta em direção à moral "Sol e chuva, casamento de raposa", uma variação de "Sol e chuva, casamento de viúva".

Ambas já avançaram bastante em relação à escrita de Geraldo. Segmentar a escrita em palavras sem dúvida demanda a capacidade de analisar o que se diz: segmentar as unidades da fala. É muito difícil para as crianças aceitarem como palavras os itens da língua que não sejam lexicais. Isto traz, sem dúvida, implicações para a escrita. Vejamos um exemplo de como isto se reflete na segmentação que Carlos Eduardo e Danilo (Ciclo Básico Inicial) dão às palavras que compõem a propaganda que fizeram da Coca-Cola:

ACOCA-COLA ÉGOSTOSA DETOMAR
EUAMO EUAMO COCA-COLA
BEMGELADA

De maneira geral, ao reescreverem textos, as crianças preferem organizar os acontecimentos mantendo a linearidade cronológica. Em relação à fábula em questão, a ordem seria:

- 1 - casamento
- 2 - presentes
- 3 - o presente do leão: sol ou chuva (ou / exclusivo)
- 4 - escolha: sol e chuva (e / valor inclusivo)
- 5 - doação do presente

O que Patrícia e Juliana fazem é um novo rearranjo que estabelece uma importante separação entre o universo dos acontecimentos e o universo da enunciação: hierarquizam a informação:

1, 2, 5, 3, 4. Sabemos que o casamento aconteceu ("Raposa si casou com lobo"). A pergunta retórica "quau foi o presente mais maor" instaura alguns pressupostos: a) diversos presentes foram dados à raposa, como acontece em casamentos em nossa cultura; b) um deles foi o maior. Em seguida sabemos quem deu o presente "mais maor", mas ainda continuamos sem saber qual foi o presente. É o pequeno diálogo que vai explicitá-lo.

Aprender a escrever através de processos de reescrita pressupõe apropriar-se das características do gênero, assimilando também os usos da linguagem que lhe são típicos. Mas essa apropriação não é uma cópia. Para produzir o texto que produziram as meninas tiveram que desmontar a narrativa, perceber a relação funcional entre os diversos elementos, para então reorganizá-los de outro modo.

Entretanto, o que parece preocupar a escola neste momento é o número de erros ortográficos que as duas cometem:

um belo dia Raposa si casou com lobo
quando Raposa foi si casa quau foi o presente mais maor
foi Rei leão disi sou ou xuva éla ficou queta pensano
pensaono pensano e dise quero xuva e sou no mesmo dia

O pressuposto é o de que primeiro devam ser tratadas as questões relativas ao código. O que acaba prevalecendo é que num texto de 41 palavras, houve 17 erros. SÍRIO POSSENTI, em *Porque (Não) Ensinar Gramática na Escola*, no capítulo "Falamos mais corretamente do que pensamos", afirma que "Há duas maneiras de contar erros: uma é contar os erros individualmente, sem classificá-los; a outra é contar tipos de erro, isto é, contar erros classificando-os".

Contemos os erros outra vez:

1. Tatiana e Patrícia transcrevem a fala; não descobriram ainda que o português é um sistema não apenas alfabético, mas também ortográfico: "si", "casa", "disi", "queta", "maor", "pensano".
2. Desconhecem as regras contextuais: "dise" (a letra "S", em posição intervocálica, nunca representa o fonema /S/), "éla".
3. Desconhecem as restrições de natureza etimológica: "quau", "sou", "xuva".

São 3 e não 17. Identificar quais tipos de erros as crianças cometem é essencial ao trabalho pedagógico. Não aprendemos a escrever uma a uma as palavras da língua: aprendemos através de regras, que não precisam ser, necessariamente, explicitadas. "Tocamos a língua de ouvido" como diz ALBANO.

Escutar o que o texto diz começa por entender que os erros não são idiossincráticos; os erros revelam hipóteses acerca do funcionamento da língua. Reconhecer tais hipóteses é fundamental para que o professor possa eleger um conjunto de atividades com a linguagem que permita efetivamente ensinar aquilo que as crianças ainda não sabem. Neste sentido, a ortografia pode ser bem mais do que simplesmente escrever três vezes uma palavra que se errou, ou passar a limpo o que se escreveu corrigindo o que se errou: ortografia pode ser a porta de

entrada para estudar interessantes questões de linguagem, como, por exemplo, as relações entre o oral e o escrito.

Elegeremos, a título de exemplo, "casa" (casar). Mostrando que o **-R** (desinência do infinitivo) não é mais falado, mas precisa ser escrito. Embora isto possa parecer pouco ante a obsessão exaustiva da escola tradicional, estamos discutindo um fenômeno geral - a escrita representa a fala, não a transcreve; estamos tratando também de uma situação particular, mas que apresenta um alto poder de generalização: não estamos aprendendo a escrever apenas "casar", mas todos os infinitivos do português.

Como fazer? Explicitando, inicialmente, o que estamos tratando: há muitas letras que não correspondem a segmentos da fala em nossa variante lingüística, como o **-r** em **casar**. Mas ainda assim é necessário escrever. Posteriormente vamos fixar isto através da estrutura **Verbo auxiliar + infinitivo** (presente no próprio texto ou não), provocando trocas paradigmáticas:

A raposa foi se casar.

Antes do casamento ela foi se lavar
se pentear
se vestir
se preparar
...

Mas isto não é o suficiente. Sabemos que discutir questões de ortografia fora do texto pode permitir a descoberta das regularidades do sistema e a explicitação das regras, mas não garante que as crianças escrevam corretamente no texto. Assim, o desafio é descobrir alternativas de retornar ao texto para fixar as descobertas realizadas.

Uma estratégia que temos encontrado é escolher alguns textos que não se traduzem em primorosos modelos de língua escrita, mas que permitem que as crianças ganhem fluência no uso do código e possam ocupar sua atenção, posteriormente, com questões mais relevantes. Veja-se o texto seguinte, de Mary e Eliardo França (São Paulo, Ática):

Dia e Noite

*Não sei se gosto mais do dia.
Não sei se gosto mais da noite.*

*De dia, eu posso brincar.
Mas, de noite, eu posso sonhar.*

*De dia, eu posso balançar.
Vou alto, bem alto, no meu balanço.
Mas, de noite, eu posso sonhar.
De dia, eu posso ler.
Mas, de noite, ah!... de noite, eu posso sonhar.
Não sei se gosto mais do dia.
Não sei se gosto mais da noite.*

O texto tem uma estrutura muito simples. O personagem-narrador hesita em sua preferência pelo dia ou pela noite. Segue enumerando argumentos que favorecem o dia: poder brincar, balançar, ler. A cada argumento a favor do dia, apresenta sempre o mesmo a favor da noite: poder sonhar. Entretanto, "poder sonhar" apresenta-se a cada vez com sentidos diferentes. A ilustração, a cada uma das ocorrências, potencializa um aspecto do próprio dia. Assim, se a ilustração para brincar é um cavalinho de pau, à noite o sonho é com um cavalo alado; se de dia a menina vai alto em seu balanço, à noite é ela própria quem voa... O operador argumentativo "**mas**", que introduz o argumento em favor da noite, confere uma pista a mais na construção do sentido. Ainda que o desfecho retome as mesmas frases do início, elas não traduzem hesitação: o aspecto idílico da noite acaba prevalecendo. Mesmo que a personagem não "saiba" se prefere o dia ou a noite, o leitor sabe.

Escolhemos o texto também porque a estrutura **posso + infinitivo** é bastante produtiva (seis ocorrências).

Após termos conversado sobre os sentidos do texto, propusemos às crianças que imitassem os autores, escrevendo também um livro Dia e Noite, só que agora expressando as preferências de cada uma.

Vejamos o texto de Patrícia, uma das meninas que compunham a dupla do trabalho anterior e, em seguida, o de Gilberto, outro aluno da classe:

DIA E NOITE

De dia eu posso brincar de bicicleta
De noite eu posso sonhar
De dia eu posso brincar de boneca
De noite eu posso sonhar que sou uma fada

DIA E NOITE

De dia eu posso brincar
De noite eu posso dormindo sonhar
De dia eu posso empinar pipa
De noite eu posso sonhar

Surpreendeu-nos o sucesso da ação, traduzida na apropriação da convenção ortográfica na produção escrita. É importante frisar que a proposta de maneira alguma alertava as crianças para que "prestassem atenção no uso do R" ou qualquer coisa do gênero. A primeira ocorrência "brinca" do texto de Patrícia ainda mantém a forma da oralidade; as outras não mais. Sabemos que é assim que a aprendizagem se dá: há momentos em que convivem no texto as formas do velho e do novo.

FELIPE

O ROXINOL DO IMPERADOR Felipe

Era um palácio da China havia um imperador e o imperador tinha um enorme jardim, e nesse jardim havia um Roxinol que o canto dele era maravilhoso. Certa vez o imperador queria o Roxinol e falou:
— Mordomo, traga este Roxinol e não volte sem ele.

E o mordomo foi em busca do Roxinol. Percorreu o jardim inteiro até que encontrou uma senhora que lhe perguntou:

— O que você está procurando?
O mordomo lhe respondeu:
— Eu estou procurando o Roxinol, você sabe onde ele está?

A mulher lhe respondeu:
— Sei sim, ele está lá nas pedras.
O mordomo foi correndo até as pedras e encontrou o Roxinol. O mordomo se aproximou e agarrou o Roxinol levando-o para o palácio.

O imperador pegou o Roxinol e ordenou que cantasse.

Depois de muito tempo o imperador ganhou um Roxinol mecânico que cantava igual ao Roxinol animal.

Certo dia o Roxinol mecânico quebrou e o Roxinol animal fugiu.

O imperador ficou desentusado e ordenou seu mordomo a procura do Roxinol. O mordomo encontrou o Roxinol e levou-o ao palácio.

Chegando ao palácio o Roxinol começou a cantar e o imperador foi curado.

CONCLUSÃO: Nunca troque um animal por uma máquina desde que você esteja satisfeito com ele.

O ROXINOL DO INPERADOR

Felipe

Em um palácio da China havia um imperador e o imperador tinha um enorme jardim, e nesse jardim havia um Roxinol que o canto dele era maravilhoso.

Certa vez o imperador queria o Roxinol e falou:

- Mordomo, traga este Roxinol e não volte sem ele.

E o mordomo foi em busca do Roxinol.

Percorreu o jardim inteiro até que encontrou uma senhora que lhe perguntou:

- O que você está procurando?

O mordomo lhe respondeu:

- Eu estou procurando o Roxinol, você sabe onde ele está?

A mulher lhe respondeu:

- Sei sim, ele está lá nas pedras.

O mordomo foi correndo até as pedras e encontrou o Roxinol.

O mordomo se aproximou e agarrou o Roxinol levando-o para o palácio.

O imperador pegou o Roxinol e ordenou que cantasse.

Depois de muito tempo o imperador ganhou um Roxinol mecânico que cantava igual ao Roxinol animal.

Certo dia o Roxinol mecânico quebrou e o Roxinol animal fugiu.

O imperador ficou doente até que ordenou seu mordomo à procura do Roxinol. O mordomo encontrou o Roxinol e levou até o palácio.

Chegando a o palácio o Roxinol começou a cantar e o imperador foi curado.

CONCLUSÃO: Nunca troque um animal por uma máquina desde que você esteja satisfeito com ele.

Assim digitado, afastado da letra cursiva infantil, o texto pode ser atribuído a um aluno de qualquer série do 1^o Grau. Felipe está iniciando a 3^a série, mas pode ser parecido com este o texto que estará redigindo ao terminar a 8^a.

De maneira geral, a escola tem poucas coisas a fazer com textos do tipo que Felipe produz. Eliminando-se alguns deslizes ortográficos e algumas repetições, o texto é limpo: marca a mudança de parágrafo com o afastamento da margem, usa o travessão para caracterizar a troca de interlocutor no diálogo.

Mas há ainda o que trabalhar no texto de Felipe? Claro que sim.

Em cursos de formação de professores, quando pergunto que questões de linguagem deveriam ser priorizadas a partir da análise do texto de Felipe, encontro como resposta ainda uma vez a questão ortográfica (o que faria a escola se os alunos acertassem ortografia?). Insistindo um pouco mais, apontam a repetição. Perguntando sobre como trabalhariam os problemas de repetição no texto de Felipe, sugerem o emprego de pronomes pessoais.

Felipe sabe empregar pronomes pessoais, usa com propriedade até os oblíquos:

" - **O que você** está procurando?
O mordomo **lhe** respondeu:
- **Eu** estou procurando o Roxinol,
você sabe onde **ele** está?
A mulher **lhe** respondeu:
- Sei sim, **ele** está lá nas pedras."

A insistência no uso da pronominalização como expediente para eliminar a repetição pode criar problemas maiores para a legibilidade de um texto como este em que há tantos candidatos a "ele": o imperador, o mordomo, o rouxinol mecânico, o rouxinol animal.

A atividade de reescrita parece restringir-se aos conteúdos gramaticais escolarizados, limitando-se aos aspectos mais periféricos da escrita. Mas, observando o primeiro parágrafo do texto, veremos que Felipe está tentando manobrar outros recursos da língua para não só assegurar a continuidade referencial, como também articular as idéias:

"Em um palácio da China havia um imperador e o imperador tinha um enorme jardim, e nesse jardim havia um Rouxinol **que** o canto dele era maravilhoso."

Não é o uso inadequado do pronome relativo e o possível emprego de "cujo" que me chama a atenção. É perceber que o "que" eliminaria todas as repetições do parágrafo.

"Em um palácio da China havia um imperador **que** tinha um enorme jardim, **em que** havia um Rouxinol, **o qual**** tinha um canto maravilhoso."

(*) onde

(**) para não dizer que... esperava o cujo

Eliminar as repetições com elipses, com pronominalizações é manter Felipe no lugar do que já sabe e não do que está tentando manejar. Aliás, mais abaixo ele dá mostras de conseguir fazer bom uso das relativas...: "...até que encontrou uma senhora **que** lhe perguntou" e em "...o inperador ganhou um Roxinol mecânico **que** cantava igual ao Roxinol animal."

Trabalhar a reescrita é trabalhar estruturas próprias da modalidade escrita. Se o professor não as reconhece no modelo e se não consegue interpretar os esforços das crianças no sentido de se apropriarem delas, então por que pedir que reescrevam?

"Mas pronome relativo é conteúdo de 3ª série?" Se pensarmos na maneira como em geral se tratam os conteúdos gramaticais na escola: definição, listas..., a resposta é não. Isso não é conteúdo para série nenhuma. Achar que saber a lista dos relativos habilita alguém a empregá-los com propriedade é ingenuidade de que nem os professores de Português padecem mais. Diversos trabalhos sobre a representação do ensino de gramática atestam que quase nenhum professor acredita na funcionalidade do ensino que segue reproduzindo.

Imagino propor ao grupo a tarefa de reescrever o parágrafo, eliminando as repetições com o **que**. Em seguida, é possível até ampliar o repertório com a lista dos pronomes relativos. Mas é fundamental voltar ao texto, não só ao de Felipe. Seguramente há imperadores demais, rouxinóis aos bandos, exércitos de mordomos. A nova tarefa seria assinalar todas as repetições e verificar quais delas poderiam ser eliminadas com o emprego do relativo.

Se esperamos que o aluno use o pronome relativo em seu texto, não é possível trabalhar no limite da frase. Não basta que Felipe saiba definir pronome relativo, mas que vá refinando cada vez mais o uso até, mais tarde, poder perceber as implicações de sentido que restritivas e explicativas trazem para as pressuposições no texto.

Há ainda outras ocorrências que atestam o movimento de Felipe em direção a um modelo mais sofisticado de linguagem.

Em geral, a história de Felipe provoca risos, efeito muito diverso do original de ANDERSEN, muito triste por sinal, como em geral os contos do autor. Mas por quê? É a conclusão:

"Nunca troque um animal por uma máquina desde que você esteja satisfeito com ele."

Sou forçada a argumentar, como POSSENTI, que rimos "por causa de uma peculiaridade sintático-semântica". O uso do operador "desde que" instala uma ambigüidade no texto: a de que a troca está autorizada se por acaso o "consumidor não estiver satisfeito". Ora, esta não é uma conclusão possível para o original de Andersen e nem me parece que Felipe a tenha considerado: dificilmente crianças querem trocar animais de verdade por outros de brinquedo; em geral, somos nós, adultos, que propomos trocas desse tipo.

Entretanto, precisamos admitir que não há nada de errado com a frase se o efeito pretendido fosse provocar humor. A ambigüidade do capítulo de "Vícios de Linguagem" aparece como ironia no capítulo sobre "Figuras de Linguagem". Insisto ainda uma vez: faz muita diferença falar em erro ou adequação. Nesse sentido, seria importante ler MILLÔR, L. F. VERÍSSIMO para explorar a importância da ambigüidade na construção do humor.

É também o uso inadequado do conectivo que produz a ambigüidade em "**O imperador ficou doente até que ordenou seu mordomo à procura do Roxinol**". Quando proponho, em cursos, que se elimine tal ambigüidade, a resposta é invariavelmente "O imperador ficou doente e ordenou que seu mordomo fosse à procura do rouxinol", que seguramente desfaz a ambigüidade,

mas destrói o esforço evidente de Felipe de articulá-las através da subordinação. Felipe está errando porque está tentando manobrar expedientes mais sofisticados da escrita. Ainda uma vez, intervir desse modo é mandá-lo de volta ao lugar do que já sabe.

Penso que uma ação pedagógica que se proponha a responder às indagações de Felipe precisa necessariamente trabalhar com as relações que os conectores "**até que**" e "**desde que**" introduzem e com a busca do conector adequado para expressar claramente o que se quer:

- Ficaremos em classe **até que** o sinal toque.
O imperdor ficou **tão** doente **que** ordenou seu mordomo à procura do rouxinol.

- Vocês poderão ir ao passeio **desde que** tragam a autorização assinada.
Nunca troque um animal por uma máquina **mesmo que** você esteja insatisfeito com ele.

É importante deixar claro que o trabalho que tentamos realizar não pode ser confundido com uma "higienização da escrita". Tentamos apreender as orientações que a criança tenta conferir à palavra, não para aprisioná-la, submetendo-a às imposições da norma, mas para ampliar seu conhecimento a respeito das possibilidades de tais formas no interior do sistema lingüístico e de seus usos no universo discursivo.

Daí nossa insistência em retomar sempre outros textos para analisar o funcionamento daquilo que momentaneamente se desqualifica.

BAKHTIN sustenta que, "para os membros de uma comunidade lingüística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados"; é no processo de assimilação de uma língua estrangeira que se sente a "sinalidade" e o reconhecimento. Sustentamos que, ainda que a língua escrita tenha relações com a fala, escrever não é transcreever o falado. Assim sendo, a escrita da língua materna apresenta-se em seu processo de aprendizagem como uma língua estrangeira. Observar uma criança pequena escrever é testemunhar o complicado processo de manufatura de cada palavra. Parodiando BAKHTIN, a assimilação ideal da escrita dá-se "quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão". Permitir a assimilação da linguagem escrita é assegurar as vantagens de não se ser "estrangeiro" ao escrever.

Os processos de reescrita do texto não são, exatamente por isso, processos de correção, pois estes carregam consigo a "sinalidade". Discutir com as crianças que não se escreve "tô" mas sim "estou", em um determinado lugar, é também

considerar que há possibilidades, em outros, de escrever "tô". Como em uma campanha publicitária de uma goma de mascar que trazia como slogan: "**Açúcar, tô fora**".

As crianças respondem muito bem a intervenções desse tipo, porque contemplam a língua como um território interessante a ser observado e sobre o qual têm o que falar. Trabalhando exatamente com a redução do ditongo /ow/, a professora seleciona a cantiga de roda "A canoa virou". A cantiga era bastante conhecida das crianças, pois haviam "brincado" muito com ela quando tentavam se apropriar da escrita do nome próprio dos colegas:

"Foi por causa de...
Que não soube remar"

Enquanto a professora transcrevia a cantiga na lousa, as crianças tentavam "adivinhar" o que iriam trabalhar daquela vez. Era a forma virô/virou... pensava a professora, quando um deles grita entusiasmado:

- Já sei o que a gente vai trabalhá: é o virô... eu sei um monte: "Virô a esquina, virô a mesa, virô jogadô..."

A professora humildemente recolheu sua atividade: a de Geraldo era muito mais interessante. Além de permitir refletir sobre a questão ortográfica, permitia tratar da polissemia, da ampliação de vocabulário... E seguem ambos, professora e aluno, dividindo a autoria do texto didático que constroem.

Defender que se aprende a escrever através de processos de reescrita não deve de modo algum ser confundido com assujeitamento, com reprodução. Estamos destacando o óbvio: todo texto é uma reescrita. O "outro" é constitutivo de nossa palavra.

Se aprendemos a falar jogando com a linguagem, "tocando-a de ouvido", penso ser possível aprender a escrever através dos outros textos. A intertextualidade é constitutiva no processo de apropriação das características dos diversos gêneros: escrever, dentro de um determinado gênero, é construir variações para um mesmo tema. A forma conforma as possibilidades do dizer; mas o dizer não se submete plenamente. Há vezes em que é preciso forjar novas formas (fórm/fômas).

Analisemos outra atividade que sem dúvida deixará mais claro o que pretendemos dizer. As crianças autoras são da Almirante Barroso, uma escola da Rede Pública Estadual de São Paulo, localizada na Saúde, Zona Sul. Cursam, atualmente, o CBI (Ciclo Básico Inicial). A maioria não freqüentou uma pré-

escola, uma ou outra criança passou por EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) em unidades de caráter mais assistencialista.

A atividade que vamos analisar foi realizada em agosto/96. O objetivo era discutir aspectos da representação gráfica da nasalidade em português. O ponto de partida, um poema de Cecília MEIRELES:

O CHÃO E O PÃO

O chão.
O grão.
O grão no chão.

O pão.
O pão e a mão.
A mão no pão.

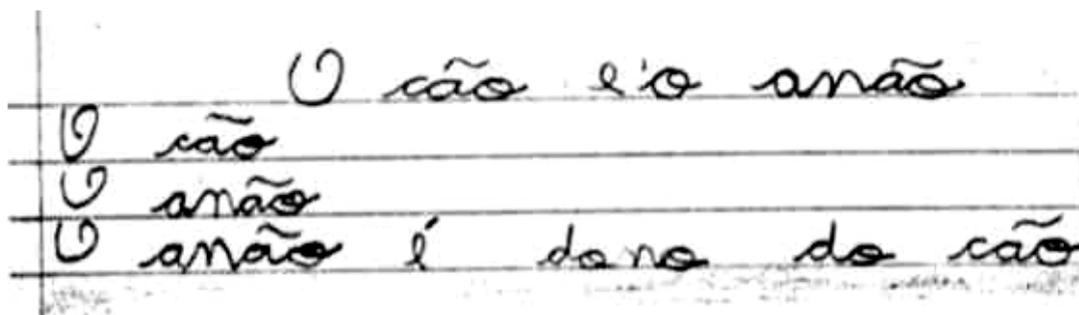
O pão na mão.
O pão no chão?
Não.

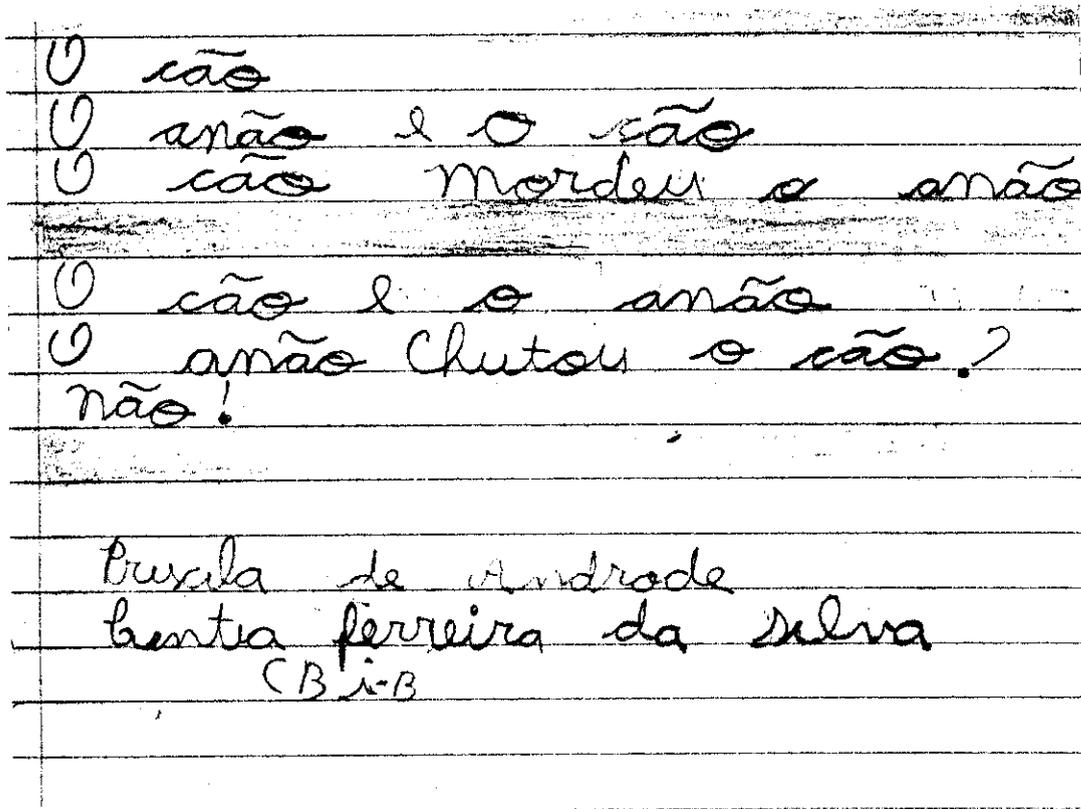
As crianças gostam muito de poesia nesta classe. Tal apreciação teve origem num projeto de resgate de quadrinhas populares, que mobilizou muito não só os alunos, mas também as famílias: produziu-se uma antologia reunindo mais de cem delas.

Após a leitura e uma conversa a respeito dos sentidos do texto, a professora sugeriu que listassem as palavras em **-ão** do poema e que, em seguida, ampliassem a lista com outras palavras terminadas assim. Concluído o trabalho, propôs que, em duplas, as crianças construíssem poemas semelhantes ao de Cecília, usando algumas das palavras em **-ão** da lista.

- É bico! - disseram alguns. E foi mesmo.

PRISCILA, CINTIA, ADRIANO, JOAO, DANIELLE, DEBORAH...





O CÃO E O ANÃO

(Priscila e Cíntia)

O cão
O anão
O anão é dono do cão

O cão
O anão e o cão
O cão mordeu o anão

O cão e o anão
O anão chutou o cão?
Não!

O capitão e o garrafão

O capitão

O garrafão

O capitão pegou o garrafão

O capitão

O garrafão e a mão

A mão do capitão no garrafão

O garrafão na mão

O capitão secou o garrafão?

não

Adriano Muriel de Paula

João Henrique Vargas

O CAPITÃO E O GARRAFÃO

(Adriano e João Henrique)

O capitão

O garrafão

O capitão pegou o garrafão

O capitão

O garrafão e a mão

A mão do capitão no garrafão

O garrafão na mão

O capitão secou o garrafão?

Não

O coração e a paixão

O coração

A paixão

O coração e a paixão

A paixão e o coração

O coração é dono da paixão

A paixão vive no coração

A paixão é alegria

Alegria no coração?

Sim

Danielle

Déborah

O CORAÇÃO E A PAIXÃO

(Danielle e Déborah)

O coração

A paixão

O coração e a paixão

A paixão e o coração

O coração é dono da paixão

A paixão vive no coração

A paixão é alegria

Alegria no coração?

Sim

Ainda que as crianças tenham achado "bico" e produzido estes poemas com muita rapidez, a tarefa não é tão simples assim. Envolve complexas operações: é preciso analisar a estrutura do poema (número de estrofes, número de versos por estrofe); analisar a organização morfossintática de cada verso; reconhecer a progressão temática; selecionar palavras da lista que permitam construir um texto coerente...

Ao observarmos os resultados, vemos que alguns elementos são reproduzidos com fidelidade ao modelo: a organização sintagmática dos dois primeiros versos, a interrogativa da última estrofe (as crianças ainda não pontuam seus textos); o último verso.

O que não respeitam? Introduzem verbos. Mas ao incluí-los explicitam a compreensão que tiveram do poema de Cecília. Os textos que produzem são coerentes e esteticamente interessantes: ao lerem uns para os outros, as duplas comemoram, saltando e batendo as mãos espalmadas. Os colegas aplaudem e comentam:

- Ah... o Capitão não ficou bêbado?

Danielle e Déborah trocaram risinhos cúmplices durante toda a produção de texto: queriam um final feliz - um sim no lugar do não. Às vezes é preciso transgredir os modelos para dar conta das necessidades do dizer.

Bibliografia

ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: 11 ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 1991.

ALBANO, E. C. *Da fala à linguagem tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

AITHIER-REVUS, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV-Revue de Linguistique*, n. 26, 1982.

ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise lingüística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, Unicamp, n.16, 1989.

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CARDOSO, B. *Ler e escrever, um grande prazer*. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- CASTILHO, A. T. Problemas de análise gramatical. In: SÃO PAULO (Estado). *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus*. São Paulo: SE/CENP, 1987. (Coletânea de textos - v. 2).
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- _____. Mas o que é mesmo gramática. In: SÃO PAULO (Estado). *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP, 1981. (Projeto Ipê).
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- ILARI, R. *A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- JESUS, C. A. de. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, A. M. *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Ediciones Santillana S. A., 1993.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LEMLE, M. O que a Lingüística tem a dizer ao alfabetizador. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DA ALFABETIZAÇÃO. *Anais...* Brasília: INEP, 1983.
- NAGAMINE BRANDÃO, H. H. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1994.
- NUNES, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: _____. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PERINI, M. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1989.
- POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (no prelo).
- _____. *Os humores da língua (análises lingüísticas de piadas)*. mimeo, 1996.
- SALGADO, H. *Quê es la ortografía?* Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1992.
- SILVA, A. da. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da língua escrita*. Campinas: Trajetória Cultural/Unicamp, 1990.
- _____. *Aprendendo a escrever- perspectivas psicológicas e implicações educativas*. São Paulo: Ática, 1992.